

سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني للمعلومات والدراسات - قطر

عدد : ١٢٣ المحرم ١٤٢٩هـ السنة الثامنة والعشرون

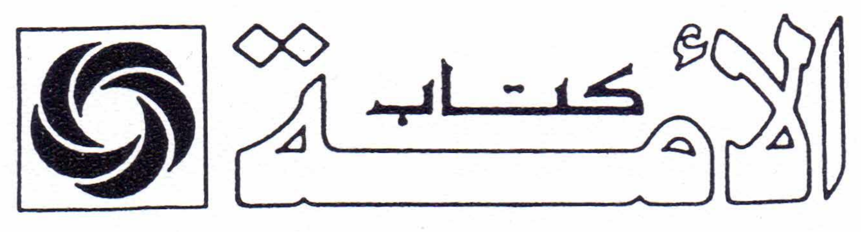
الإدارة التربوية

مقدمات لمنظور إسلامي

د. عارف عطاري

عارف توفيق عطاري

* من مواليد الضفة الغربية، فلسطين (١٩٤٧م).
* يحمل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية – (القيادة التربوية) جامعة درهام، بريطانيا، ١٩٩٠م.
* يعمل أستاذاً مشاركاً في قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك.
* عضو في عدد من الجمعيات العلمية.
* له مجموعة من الكتب والبحوث المنشورة، من أهمها:
  - الإشراف التربوي.
  - اتجاهات حديثة في التربية.
  - كتابان مترجمان: (صورة العربي في الأدب اليهودي، The Vice-gerency of man)
  - (٣٠) دراسة في مجلات متخصصة، محكمة عربية وأجنبية.
  - أوراق عمل في مؤتمرات عربية ودولية.



سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وقفية الشيخ علي بن عبدالله آل ثاني للمعلومات والدراسات
ص.ب: ٨٩٣ الدوحة - قطر

من شروط النشر في السلسلة

- أن يهتم البحث بمعالجة قضايا الحياة المعاصرة، ومشكلاتها، ويسهم بالتحصين الثقافي، وتحقيق الشهود الحضاري، وترشيد الأمة، في ضوء القيم الإسلامية.
- أن يتسم بالأصالة، والإحاطة، والموضوعية، والمنهجية.
- أن يشكل إضافة جديدة، وألا يكون سبق نشره.
- أن يُوثق علميًا، بذكر المصادر، والمراجع، التي اعتمدها الباحث مع ذكر رقم الآيات القرآنية، وأسماء السور، وتخريج الأحاديث.
- أن يبتعد عن إثارة مواطن الخلاف المذهبي، والسياسي، ويؤكد على عوامل الوحدة والاتفاق.
- يفضل إرسال صورة عن البحث، لأن المشروعات التي ترسل لا تعاد، ولا تسترد، سواء اعتمدت أم لم تعتمد.
- ترسل السيرة الذاتية لصاحب البحث.
- تقدم مكافأة مالية مناسبة.

هذا الكتاب.. إحدى المحاولات بل والمقاربات لموضوع الإدارة التربوية، وأهميتها في الارتقاء بالعملية التعليمية، والتأكيد أن الدراسات الاجتماعية والإنسانية بطبيعتها تتوجه وتصطبغ بأيديولوجية أصحابها ومرجعياتهم، لذلك نراها تتعدد حتى ضمن الإطار المرجعي الواحد، وقد تتمايز الرؤى بين المذاهب الفلسفية والدراسات النظرية الأكاديمية والبحوث والنتائج الميدانية، الأمر الذي يوضح أن الدراسات الإنسانية والاجتماعية (التربوية) لها نسقها وأدواتها ووسائلها ونتائجها، وأن أية محاولة لتطبيق مناهج العلوم التجريبية على العلوم الإنسانية والاجتماعية فيه الكثير من التجني والمجازفة الخطيرة والمفارقة.

إن الدراسات الإنسانية والاجتماعية هي في حقيقتها مشبعة بعقائد أصحابها ومرجعياتهم وفلسفاتهم، مهما ادّعت الحياد وعدم الانحياز، لذلك يمكن أن تشتد عندها معركة الصراع الفكري، ومن هنا تظهر خطورة التوقف المريع عن الامتداد بالشعب المعرفية الإنسانية والاجتماعية، وغياب التخصص، وما يرتب على ذلك من النتائج المخيفة التي سوف تؤدي لامتداد (الآخر) في فراغنا.

إن النقل والأستيراد والتكديس للعلوم الاجتماعية والإنسانية لن يغير شيئاً، وقرون التخلف شاهد على ذلك، ولو كدسنا المستوردات في مخازن إسلامية.

والأمر الذي يحسب للباحث أنه لم يزعم أنه يقدم منظوراً إسلامياً للإدارة التربوية كما هو شأن كثيرين ممن يجازفون بإسقاط الأحكام الشرعية على أعمالهم، وإنما اعتبر أن عمله يمثل مقدمات على الطريق لبناء منظور إسلامي للعلوم التربوية.



موقعنا على الإنترنت : www.awqaf.gov.qa

البريد الإلكتروني: E. Mail:M_Dirasat@Islam.gov.qa

الإدارة التربويـة

مقدمات لمنظور إسلامي

د. عارف عطاري

الطبعة الأولى

المحرم ١٤٢٩هـ

كانون الثاني (يناير) – شباط (فبراير) ٢٠٠٨م

عارف توفيق عطاري

الإدارة التربوية: مقدمات لمنظور إسلامي

الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠٠٨م.

١٧٢ص، ٢٠سم - (كتاب الأمة، ١٢٣)

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٣١ لسنة ٢٠٠٨

الرقم الدولي (ردمك): ٩-٧٤-٨٠-٩٩٩٢١

أ. العنوان ب. السلسلة

موقعنا على الإنترنت : www.awqaf.gov.qa

البريد الإلكتروني: E. Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa

يقول تعالى:

﴿ ثُمَّ جَعَلْنَٰكُمْ خَلَٰٓئِفَ فِى ٱلْأَرْضِ مِنۢ بَعْدِهِمْ لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ ﴾

(يونس: ١٤)

تقديم

عمر عبيد حسنه

الحمد لله، الذي ناط بالإنسان أمانة الاستخلاف في الأرض، وأهّله بتعليمه الأسماء لعمارتها، والقيام بأعباء هذا الاستخلاف، وإقامة العمران وفق قيم الوحي الهادية، وجعل الاضطلاع بتلك الأمانة تكليفاً ومسؤولية، فقال تعالى: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَٰكُمْ خَلَٰٓئِفَ فِى ٱلْأَرْضِ مِنۢ بَعْدِهِمْ لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ﴾ (يونس:١٤)، وبذلك التكليف الرباني انطلق الإنسان في رحلة الحياة ينظر ويفكر، يعمل ويبني، فيخطئ ويصيب، يفشل وينجح، يقدر وينظم، يقارن ويقارب، ولكنه يسعى باستمرار لاكتشاف الطرق والوسائل والأدوات والمعارف والتجارب الأفضل والأرقى، التي تيسر له مهمته وتمكنه من كسبٍ أكبر، وتحقق له أهدافه المشروعة ومقاصد خلق الله له.

ولعل قابلية التعلم واكتساب المعرفة والقدرة على اختزالها، والتوفر على إدراك كنه الأشياء والإحاطة بعلمها، والتوارث الاجتماعي للخبرات والتجارب، والتراكم المعرفي، والملاحظة والتجربة، والخطأ والتصويب وإبداع الطرق والوسائل الأكثر جدوى، هو سبيل الإنسان إلى الترقي والوصول إلى الأداء الأفضل.

وفي هذا السعي جميعه يستصحب المسلم هداية الوحي، التي تشكل له دليل العمل في شعب الحياة المختلفة، وتحدد له الوجهة والهدف، وتمثل

له في الوقت نفسه المعيار، الذي يختبر فيه صوابية مسالكه.. ولئن كانت الحواس التي تشكل مصادر المعرفة، وكان العقل مركز الإدراك والقبول والرد والفحص والاختبار والاختيار لهذه المحسّات ووضع الخطط والبرامج واختيار الوسائل والأدوات المناسبة لأداء الفعل، أي فعل، فإن معرفة الوحي هي الشعاع الهادي لحركة الفعل، والإطار المنهجي لضبط تصرفاته، والبوصلة الموجهة لاختيار مساراته.

وفي ذلك نقول: إن معرفة الوحي حفظت علينا كثيراً من طاقاتنا من الهدر والضياع، كما حفظت حياتنا من أن تكون محل تجريب وضلال، واحتفظت لنا بخمائر النهوض والحماية من الانطفاء والذوبان، واختصرت لنا الطريق، وقدمت لنا تقويماً للتجارب الإنسانية وخلاصة عطائها، ليشكل ذلك التراكم منجماً معرفياً يوفر على الإنسان جهده وعمره، ومن ثم يؤهله لأن ينظر كيف يعمل ويقوم بعبء الاستخلاف.

والصلاة والسلام على الرسول القدوة، الذي جسدت سيرته قيم الوحي ودليل تنـزيلها في حياة الناس، وقدمت نماذج لتنظيم الدولة، وإدارة المجتمع، وإمامة الناس وتربيتهم على القيم الفاضلة، والفصل في خصوماتهم، وأسس لأهمية الاختيار لكل مهمةٍ المؤهل من أصحابه؛ فلكل مهمة مؤهلاتها، ولكل عمل شروطه ومقوماته، فقدم الرسول ﷺ بممارساته أنموذج الاقتداء، ولم يجد بأساً أن يتراجع عن اختياره واجتهاده البشري عندما يظهر له الحق: «أَنْتُمْ أَعْلَمُ بِأَمْرِ دُنْيَاكُمْ» (أخرجه مسلم).

وكان ﷺ يجمع أصحابه ويدربهم على التشاور والتداول والتحاور في التعامل مع مشكلات الحياة وشؤونها وآلية إدارتها، ويطلب إليهم تقديم الرأي والنصيحة والمشورة، التزاماً بقوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ﴾ (آل عمران:١٥٩)، واستجابة لهذا التكليف كان لا ينفرد برأي، وكان شعاره الدائم: «**أَشِيرُوا أَيُّهَا النَّاسُ عَلَيَّ**» (أخرجه البخاري)، علماً بأنه مستغنٍ بمعرفة الوحي للدلالة على الحق عن ممارسة الشورى، لكن ليؤصل هذا المبدأ في إدارة شؤون الحياة، بأنشطها المختلفة، بالنسبة للفرد والمجتمع، حيث لا استمرار للوحي، وإنما سينقطع الوحي ويوكل إلى الناس إدارة شؤونهم والتشاور حول قضاياهم في ضوء معرفة الوحي وتجسدها في فترة السيرة.

وبعد:

فهذا «**كتاب الأمة**» الثالث والعشرون بعد المائة: «الإدارة التربوية: مقدمات لمنظور إسلامي»، للدكتور عارف عطاري، في سلسلة «**كتاب الأمة**»، التي تصدرها وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني، رحمه الله، للدراسات والمعلومات (مركز البحوث والدراسات سابقاً) في دولة قطر، في محاولتها المستمرة لاكتشاف جوانب الخلل، التي تعاني منها الحياة الإسلامية، وبيان مواطن القصور، ودراسة أسباب التقصير والعجز، الذي أقعد الأمة عن الاضطلاع بدورها الحضاري في أداء رسالتها وإبلاغ قيم الوحي، وإعادة التأهيل للشهادة على الناس وإلحاق الرحمة بهم وقيادتهم إلى الخير، استجابة لقوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ﴾ (البقرة:١٤٣).

ولا شك عندنا أن خمائر النهوض، أو مقومات النهوض ما تزال موجودة في هذه الأمة، ولعل في مقدمتها ما تتوفر عليه دون سائر الأمم من الخطاب الإلهي الصحيح، الذي ورد بطريق علمية ومنهجية تفيد علم اليقين، ذلك أن امتلاكها لهذا النص هو من أعظم ما تمتلك، وأمكن ما يؤهلها لمعاودة النهوض، خاصة وأنها تمتلك إلى جانب ذلك التجربة الحضارية التاريخية من تجسيد هذا النص في حياة الناس، سواءً في ذلك مرحلة بناء الأنموذج القدوة، برعاية وتسديد الوحي في مرحلة السيرة الصحيحة، أو حقبة خير القرون، الأمر الذي يمنح القدرة على استئناف الدور الحضاري، والقيام بمقاربة ومواءمة لواقع الحال مع نماذج ومراحل التنزيل المتعددة للنص، بحسب ما يُتوفر من استطاعات، ابتداءً من أدنى حالات الاستضعاف إلى أعلى درجات القوة والتمكين.

وقد يكون استمرار الطائفة القائمة على الحق، التي قد تضيق وقد تتسع لكنها لا تنقطع، التي أخبر عنها الصادق المصدوق، والتي تجسد قيم الإسلام في حياة الأمة، وتدلل على خلوده وتجرده عن حدود الزمان والمكان باستمرارها، دليلاً عملياً لكل أصحاب الهمّ، الذي يبعث فيهم الهمّة، ويدفعهم للتفكير بسبل الخروج من الواقع وإبصار كيفيات معاودة إخراج الأمة، لتستأنف دورها الرسالي الحضاري من جديد.

وفي تقديري، أن وجود واستمرار امتداد هذه الخمائر من لوازم خاتمية الرسالة وخلود النص، إضافة إلى أن الأمة المسلمة هي مجتمع مفتوح، هي أمة

إنسانية، عالمية، خطابها لكل إنسان، بعيداً عن النزعات والدعوات العنصرية والشوفونية، وأن من صفات هذه الأمة أنها كما أخبر عنها الصادق المصدوق لا تجتمع على ضلالة - وفي رواية **لا تجتمع على خطأ** - يقول الرسول ﷺ: « **إِنَّ أُمَّتِي لا تَجْتَمِعُ عَلَى ضَلالَةٍ...** » (أخرجه ابن ماجه)، الأمر الذي ينفي التواطؤ على الضلال، كما يعني دائماً وجود الشعلة المتوقدة، واستمرار النور، وتوفر البصيرة، وبيان الحق ونصرته، ولو كان ذلك ضئيلاً، حيث ظلام الدنيا كلها لو اجتمع لا يمكن أن يطفئ ضوء شمعة واحدة.

فهذه المصابيح، وهذه الشموع، ولو أحاطها الظلام، تعتبر نقطة الارتكاز والانطلاق لكل عملية استنارة ومعاودة نهوض، وهي الخمائر الممتدة، المؤهلة للتوسع وتشكيل النماذج والتأهيل للإقلاع من جديد؛ ففي كل عصر، وفي كل زمان ومكان، ما نزال نسمع نماذج إسلامية رائعة قد تنتسب في صفائها وعطائها وتضحياتها إلى العصر الأول، لجيل خير القرون، وقد نجد كتَّاباً ومفكرين وعلماء وخطباء وخبراء ومجاهدين مستمرين في المجاهدة والمحاولة، وحمل العلم، ونفي نوابت السوء، والتطلع إلى الارتقاء: «**يحملُ هذا العلم من كل خلفٍ عدُولُه، ينفون عنه تأويل الجاهلين، وانتحال المبطلين، وتحريف الغالين**» (أخرجه البيهقي).

وقضية أخرى، هي أن الأمة، التي تمتلك هذا الإمكان، وهذه النماذج، وتلك التجربة الحضارية التاريخية، والتي لم تسقط في أسر عنصرية اللون أو الجنس أو القوم..... إلخ، حيث جاءت تجربتها وحضارتها إنسانية،

شاركت فيها كل الأجناس والألوان والأقوام والأزمان، وتعايشت واستوعبت كل الثقافات، أصبحت ملكاً وحقاً إنسانياً يصعب لأية عنصر أو لون أو جغرافيا ادّعاءها أو احتكارها، لذلك لا يمكن أن تنقرض بانقراض أو تراجع أو تخلف أي من المؤمنين بها، فهي كالكواكب إذا غابت من مكان ظهرت في مكان آخر، وتاريخ الحضارات شاهد على ذلك؛ فهي لا يمكن أن تبيد أو تموت؛ لكن تبقى إشكالية الإصلاح والنهوض هي في اكتشاف هذه الخمائر واختيارها، وامتلاك الوسائل والأدوات القادرة على التوسع بها، والإغراء بنهجها، ووضع استراتيجية طويلة الأمد للنهوض، في ضوء الإمكانات المتوفرة والظروف المحيطة، وإخضاع هذه الاستراتيجية، التي هي من وضع البشر، وإن كانت ضمن مرجعية الوحي، للتقويم والمراجعة والتعديل والتبديل، في ضوء المعطيات الحياتية جميعاً.

والسؤال الكبير المطروح دائماً: كيف نصنع هذه الرؤية؟ وكيف نقومها ونعدل ونبدل فيها، ونوجد المتخصصين الذين يشكلون أهل حل وعقد لها؟ الأمر الذي لا يتأتى بالحماس والخطب والأصوات والادعاء والاحتجاج، وإنما بتوفير الاختصاص في جميع شؤون الحياة؛ لأن الإسلام دين الحياة، ولا يمكن إقامة الحياة وفق منهجه إلاّ بالنفرة لاستدراك شتّى العلوم والمعارف وشعب المعرفة، التي تشكل المناخ الثقافي، والعقل الجمعي، والخبرة المطلوبة، والسير في الأرض والتعرف إلى عوامل سقوط ونهوض الأمم، وقراءة التجربة النبوية التاريخية بدقة؛ لأنها الأوثق والأدق، استجابة

لقولــــة تعـــالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ...﴾ (التوبة:١٢٢)، ذلك أن طلب الفهم والــوعي والتخـــصص والـــسير في الأرض: ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ ... ﴾ والإطـــلاع علـــى التجارب، فرض كفائي، كما أكدنا في كتاباتنا السابقة؛ ولو لم تكن النفرة مطلوبة لميادين الحياة المختلفة لاستكمال الوعي والفقه بجميع جوانب الحياة وفهم واقعها وتجاربها الميدانية لاكتفى خطاب الوحي واقتصر على ســاحة الفقه، بمعنى العلم بالأحكام الشرعية، التي تتلقى عن الرســول ﷺ وكــان المطلوب عدم مغادرة مجلسه!

والنفرة والسير في الأرض ليس لنشر قيم الدين فقط وإنما للفقه بآليات وأدوات ووسائل نشر الدين أيضاً، سواء كان فهم الواقع وميــدان العمــل وتنــزيل القيم على حركة الحياة، أو كان للتبــصر بالــسنن والقــوانين الاجتماعية والتربوية؛ التي شرعها الله لتحكم التاريخ والحاضــر، ســقوطاً ونهوضاً.. ففهم المسلمين الحضاري أن الدين لبناء الدنيا وإقامــة العمــران وحسن إدارة الحياة، بكل شُعَبها هو الذي كان وراء حركتهم وانــدفاعهم لاستدراك مقومات الاستخلاف كلها.

إن قيم الوحي، التي اكتسبوها من مجلس الرسول ﷺ وصحبته ومعايشتهم لتجربة تنــزيلها على الواقع، من خلال أنموذج السيرة العملية، أهّلتهم منــهجياً للنفرة بهذه القيم، وفقه الواقع، وفقه كيفية إدارته بهذه القيم، وتنــزيلها علــى حياة الناس، ونشرها، وتباين تطبيقها، والنظر إليها وفقهها، من خلال مكونات

الواقع واستطاعاته وإمكاناته، وفقه الواقع والتعامل معه وتسديد مسيرته من خلال مقاصد هذه القيم وكيفيات ومراحل تنـزيلها، وآلية التدرج بأخذ الناس بها، وهذا هو الفقه، وليس الفقه كما انتهى إليه الحال حفظ الأحكام والعجز عن فقه مقاصدها وكيفية تنـزيلها، في ضوء الاستطاعات.

وفي تقديري، أن حفظة الفقه وحملته فقط، الذين يشكلون نسخاً إضافية للمكتبة، أقصى ما يستطيعونه هو إسقاط الأحكام بطريقة آلية أوتوماتيكية على حياة الناس، دون فقه مؤهلات التكليف وتوفر شروط المحل.

أما فقهاء النص والمقاصد والواقع فهم الفقهاء حقاً، الذين يُبصرون الاستطاعات والشروط وآليات التنـزيل بحسب الحالة؛ حيث لا بد من التمييز في ضوء توفر شروط محل الحكم؛ والإسقاط شيء والتنـزيل، فيما نرى، شيء آخر.

وقضية أخرى، قد يكون المطلوب دائماً معاودة تأكيدها؛ لأنها من الأهمية بمكان، لتصبح أقرب إلى المسلمات والبدهيات، وهو ما نكثر الإشارة إليه، من أن معرفة الوحي وما ورد في الكتاب والسنة هو قيمٌ ومعايير وموازين ومبادئ ومناهج وتحديد وجهات ومسارات، وما ورد في السيرة العملية نماذج تجسيدٍ وتطبيقٍ وتنـزيل لهذه القيم والمبادئ على واقع الحياة، بكل حالاتها، من أدنى الاستطاعات والضعف إلى أعلى الإمكانات والتمكين؛ أما البرامج والخطط ووسائل وكيفيات وآليات وأدوات التطبيق والتنـزيل في ضوء الواقع فهو متأت من معرفة العقل، وهو وظيفة العقل.

لذلك فإن الخلط والالتباس بين المبادئ والبرامج، بين القيم والمعايير وبين الإنتاج والاجتهاد الإنساني، الذي هو محل التقويم والمعايرة والمراجعة، والخلط بين معرفة الوحي ومداها ومجالها ووظيفتها ودورها وبين معرفة العقل وميدانها ومداها ودورها، كان ولا يزال يشكل الإشكالية والمعادلة الصعبة والعقبة، التي أعاقت مسيرة الأمة ونهوضها ونموها وتحقيق شهودها الحضاري.. هذه الازدواجية أوقفت العقل عن التفكير، باسم الورع المغشوش والرهبة من الابتداع في الدين، كما عطلت الإفادة من الوحي والقدرة على تنـزيله على واقع الناس وحياتهم، فلا الوحي أدى رسالته بسبب الفقه القاصر والفهم المعوج، الذي جعل من القيم والمبادئ برامج، ومن الشعارات الكبيرة شعائر، ولا العقل الذي كُبِّل عند بعضهم، واعتُبر وصمة عار، ومن مكامن الخطر على الوحي، استطاع أن يقوم بوظيفته؛ فمن يستعمل عقله يُوصم بالعار والانحراف.

وكان من الإفرازات السلبية لهذا الفقه القاصر والفهم المغشوش محاصرة الوحي، والاكتفاء بترديده كشعارات، والاحتماء وراءها، بدل إعماله في الواقع بإبداع البرامج، وتعطيل العقل عن وظيفته ودوره في فهم الوحي وإبداع آليات وبرامج تنـزيله على الواقع؛ كما أفرز هذا، من وجه آخر، انشطاراً ثقافياً خطيراً أطفأ روح الأمة، وعطل حيويتها، وأوجد على الجانب المقابل بعض من ألّه العقل كرد فعل، وألغى الوحي، وأعطاه مهمة وضع القيم والمعايير والتوجهات والمبادئ، فأصبح الإنسان بإسقاط معرفة الوحي هو الخصم وهو الحكم، هو المعيار وهو الفعل، هو القيم وهو الذات، هو

الوسيلة وهو المحل، فكان ما كان من الواقع البائس المتخلف الذي انتهينا إليه، واستمرار المعارك غير المجدية.

إن هذا الفهم، أو هذا الفقه، والالتباس بين معرفة الوحي ومعرفة العقل، وعدم إدراك العلاقة بينهما، وأنهما معارف قائمة على التكامل وليس التقابل، على الانسجام وليس الانشطار والتضاد، كان السبب -في تقديري- الذي عطل عطاء العقل المسلم، وأدى إلى توقف امتداد المسلمين في شعب المعارف المتنوعة، وعطل إمكانية التسخير لقوانين الحياة وسننها في المجالات المتعددة، وبتعبير آخر عطّل عطاء معرفة الوحي عن الامتداد بفعل وفقه العقل، تلك المعرفة التي تشكل المنظور الإسلامي للأشياء، وبالتالي أوقع في حالة الخزي والعجز، وفسح المجال بشكل طبيعي لامتداد (الآخر) بمعارفه وإنتاجه وإبداعه وأنماط حياته وحضارته، وحتى طعامه وشرابه ولباسه ونظرته للإنسان والكون والحياة، التي هي من أخص خصائص معرفة الوحي، وهذا لا يمكن أن يصنف ضمن «الاستلاب» الحضاري فقط وإنما هو «السقوط» الحضاري، وإن لم نعترف به، ذلك أن الاعتراف حالة صحية يمكن أن تشكل تحدياً واستفزازاً يجمع الطاقة، ويوقظ الروح، ويحرك الفاعلية، ويدفع للنهوض، ويخلص من حالة الاستنقاع والركود ووهم العافية.

إن الكثير من المجتمعات المسلمة، غنيها وفقيرها، التي تستورد وتكدس، تستورد الأشياء والأدوات والأفكار، باتت تستورد الإنسان العامل والمنتج

والمستهلك وأنماط الحياة الاجتماعية والتعليمية والثقافية والإعلامية، لقد أصبحت في أحسن الأحوال محطات لرجع الصدى، وتبقى هي في حالة عطالة وانطفاء فاعلية ممتدة وهي تتوهم العافية؛ لأنها لم تعد عاجزة عن الإبداع فقط وإنما أصبحت عاجزة عن التقليد والمحاكاة إلا في سفاسف الأمور وتوافه الأشياء، التي لا تعود عليها إلا بتكريس التخلف.

وقد يكون من المستغرب، بل والمدهش حقاً، وجود هذا الكم الهائل من المراكز والجامعات والمؤسسات التربوية والثقافية، وهذا الإنتاج الهائل من الرسائل العلمية، التي تقدر بعشرات الآلاف في بعض دول المسلمين، وفي معظمها لا تخرج عن كونها جثثاً هامدة لا تحرك ساكناً، ولا تغير واقعاً، ولا تنمي جانباً من جوانب الحياة المتخلفة، اللهم إلا ما يمكن أن يتحقق منها في ظهور لألقاب جديدة تشكل عبئاً على الأمة، وجيوب منتفخة تستنزف ميزانيتها، إضافة إلى ما تخلفه تلك الألقاب من أوهام لا تزيد أصحابها إلا جهلاً، ولا تزيد الأمة إلا خبالاً وعنتاً واستلاباً.

والمتأمل بمضامين الكثير من الرسائل المسماة علمية، إلا ما رحم الله، يجدها على أحسن الأحوال محاولات لإعادة الإنتاج السابق، أو الدوران في عقول السابقين شرحاً وتحقيقاً للعبارة، دون القدرة على تعدية رؤية تبصر واقع الأمة، أو اكتشاف فكرة تجدد النظرة إلى آليات النهوض بالواقع؛ إنها على أحسن الأحوال قد تخرِّج أساتذة يكررون ما تعلموه، وقد يعلِّمون ما لا يعلمون سداً للفراغات؛ إنها تخرج حملة للعلم للامتداد بالطريقة

والعقلية نفسها، التي تريد أن تُوقف الزمن عند حدودها الذهنية، لكنها لا تخرج علماء وباحثين ومبدعين وفقهاء.

وقد تكون إشكالية الجامعات والبحوث والدراسات والرسائل العلمية، وخاصة الإسلامية منها (أمل النهوض والتنمية)، إنما تتمثل في التركيز على البحث والاجتهاد والتفصيل والتفريع والتحقيق ومناهج وأدوات وكل ما له علاقة بإثبات النص، شرحاً واختصاراً، واختصاراً وشرحاً واستدراكاً، وعلى أحسن الأحوال تقديم طبعات جديدة لطبعات قديمة، ومن ثم محاولة الإحاطة بالأحكام الفقهية، والاجتهاد في توليدها في حالات مماثلة، ومقارنة تلك الاجتهادات، أو بمعنى آخر، نرى أن مهمة معظمها انحصرت في تحقيق وتأكيد صحة النص، وهذا شيء مهم وأساس لأية تحرك فقهي وفكري، ليأتي بناء الحاضر ورؤية المستقبل وتجاربه الناضجة على قواعد صلبة وأسس سليمة.

لكن هذا كله يشكل نصف المطلوب، الذي قد يتحول إلى جهود ضائعة ما لم يستكمل بالاجتهاد والتفكير في كيفية إعمال النص في ضوء الظروف المحيطة والإمكانات والاستطاعات المتاحة، الأمر الذي يتطلب أدوات اجتهادية من نوع آخر، وشعب معرفية متعددة ومتنوعة للإحاطة بالطرق والتعرف على مكوناتها وكنهها، والإحاطة أيضاً بالاستطاعات والإمكانات المتوفرة، التي تؤهل لتنزيل الحكم الشرعي والنص الشرعي الصحيح، والتكليف به.

لقد بذلنا جهوداً علمية كبيرة ومقدورة في الاجتهاد وفي استنباط الأحكام وتوليدها ومقارنتها، و لم نبذل إلا القليل القليل من الاجتهاد في

بيان محل تلك الأحكام، الذي هو الإنسان، محل الحكم والتكليف، ولعل ذلك كان السبب في التراجع أو التوقف أو حتى الانقطاع عن الامتداد بشعب المعارف الإنسانية والاجتماعية.

لذلك وحتى تتحقق لنا المعرفة الكاملة بمحل الحكم، الإنسان، فإن الأمر يتطلب التحقق بالكثير من الدراسات المتخصصة في الشعب المعرفية المتنوعة، في نطاق العلوم الإنسانية والاجتماعية والتاريخية.

ولقد كان المأمول أن تسير التخصصات في العلوم الإنسانية والاجتماعية جنباً إلى جنب وبشكل مواز مع العلوم الفقهيه والشرعية، أي دراسات واجتهادات في نطاق الحكم الشرعي وأبعاد خطاب التكليف، ودراسات واجتهادات في نطاق محل الحكم الشرعي وتوفر شروط التكليف، لكن الامتداد كان وما يزال مستمراً في نطاق الحكم الفقهي، أما الاجتهاد والامتداد في نطاق محل الحكم فما يزال يعاني انقطاعاً وفراغاً أدى في كثير من الأحيان إلى القطيعة بين الحكم وبين محله، بين الأحكام الفقهية وحياة الناس، هذا فضلاً عما يمكن أن ينشأ من جدران نفسية بين توافق الحكم والمحل، بين الحكم والإنسان، محل الاستجابة، ولعل ذلك كان أحد الأسباب الرئيسة في انفصال الشريعة عن لحمتها في حياة الناس، وتوقف استخدام المنظور الإسلامي (قيم الوحي) لمعارف الحياة، اللهم إلا من بعض الشعارات والادعاءات، التي قد تتعامل مع الصورة على حساب الحقيقة.

وليس أفضل من ذلك كثيراً أولئك الذين نفروا من الأمة المسلمة إلى مجتمعات وجامعات (الآخر) لتحصيل بعض التخصصات في الشعب

المعرفية، التي لا تتوافر في بلادهم، ليتزودوا بالعلم ويرجعوا إلى مواطنهم لينذروا قومهم، دون أن يتحققوا بالمرجعيات التي تمنحهم الرؤية والمقياس ودليل التعامل، تمنحهم المنظور الإسلامي (معرفة الوحي)؛ ذلك أن تلك العلوم والمعارف والجامعات والمعاهد توجد في بيئتها الثقافية التي أنتجتها، وتنحدر من مرجعيتها التي انطلقت منها، وبذلك تختلف عن العلوم المادية والتطبيقية، لذلك نراها متجددة ومتلونة بألوان مرجعياتها، إلى درجة التناقض أحياناً، وبالتالي فإن قيامها وامتدادها وعطاءها يأتي منسجماً مع تلك البيئات والمجتمعات والمرجعيات، فالكتاب المدرسي والمعلم ومشكلات الدراسة وأهدافها وطبيعتها أيضاً سوف تأتي منسجمة مع تلك الفلسفة المتكاملة، وتلك الرؤية، وتلك الروح، وفي ضوء تلك القيم والمعايير والاهتمامات، أو إن شئت فقل: (مع تلك الثقافة) بكل أبعادها.

وفي ظني، أن التشكيل الثقافي والعلمي لهؤلاء الطلبة الوافدين أصلاً من مناخات ثقافية أخرى تفتقر لمثل هذه المعارف المتولدة من مرجعياتها - كما أسلفنا - سوف يضع الطالب أو الدارس أمام معادلات صعبة؛ لأنه يفتقر إلى الأصول والمعايير التي تبصره بما يأخذ وما يدع، وما ينفع وما يضر، خاصة وأنه منحدر من مرجعية معطلة، بسبب التخلف، مرجعية أصبحت أشبه بالعقيم بمثل هذه الولادات الثقافية على يد العجزة من أهلها، وبذلك قد يذهب وينتهي عندهم، ويتحول إلى إضافة لهم، أو في أحسن الأحوال

يعود نسخة معرفية غربية مشوهة ليست من نبات أرضه وثمار مرجعيته، إلاّ من رحم الله، فهو بذلك يحمل لقباً، لا يحقق به فعلاً ولا تفاعلاً مع أمته؛ وهو إما أن يغادر اختصاصه ليتحول إلى الوعظ والإرشاد وإرسال دفقات الحماس، إذا كان ذا عاطفة دينية، وبذلك يزيد الطين بلة في مجال التخلف، وإما أن يحاول إسقاط شيء من مرجعيته الإسلامية على تحصيله المعرفي، ليرضي نفسه، ويرضي من حوله، دون القدرة الحقيقية على توليد أو إبداع أو على الأقل فتح ثغرة في جدار التخلف، أو تشغيل المحركات الذهنية باتجاه الامتداد المعرفي، من خلال المرجعية الإسلامية.

ولذلك نعتقد أن غاية ما يستطيع هو اللجوء إلى تعميمات إسلامية، لإسقاطها على ثقافته الوافدة، هي أقرب للشعارات من الدراسة والبحث والتحليل؛ هي محاولة تأطير وتجميل وليست محاولة تغيير وتوليد وبناء؛ إنها في حقيقتها تشكل جيوباً ثقافية ناشزة النسب الحضاري والثقافي، تسير جنباً إلى جنب مع القطيعة العلمية والفقهية والثقافية مع الإنسان، محل الحكم الشرعي، وقد تعتبر ثمرة لها، والخلاصة هي هذا الانشطار والقطيعة والتباعد المعرفي بين الدراسات الفقهية والأحكام الشرعية، التي محلها الإنسان، وبين الدراسات والتخصصات المعرفية في العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ ولا سبيل للخروج إلى ردم هذه الهوة وسد تلك الفجوات المعرفية إلاّ بتصويب الخطوات، بدءاً من مرحلة التنشئة والتربية بكل أبعادها؛ لأنها موطن التغيير دون سواها.

وليس أقل من ذلك سلبية ورداءة وتخلفاً وعجزاً مَنْ حاولوا ممارسة التبني الثقافي، ظناً منهم أنه يعوض عن النسب الأصلي، ويغني عنه، فعمدوا إلى معارف اجتماعية وعلوم إنسانية من ولادات الحضارات والمرجعيات والثقافات والمناخات الأخرى، وحاولوا جاهدين أن يخلعوا عليها ثياباً وأسماء ثقافية وقيماً ليست من طبيعتها، وبذلوا جهوداً للتوفيق أو التلفيق بينها وبين الإسلام، فأضاعوا أوقاتهم، وأعمارهم، والكثير من أموالهم وأموال المسلمين، وفرطوا بالكثير من قيمهم ومعاييرهم، دون أن يحققوا شيئاً يذكر؛ لأنهم يحاولون تغطية العقم والعجز وبنوة النسب، والثكلى بالنائحة، لذلك نراهم يفرحون ويرحبون ويروِّجون لكل نقد للإسلام يكون لصالح قيم الحضارة الأخرى؛ إنهم يأتون البيوت من ظهورها بدل إتيانها من أبوابها، ويضعون المفاتيح في الجدار بدل وضعها في مغاليقها من الأبواب.

ولعل المطلوب اليوم، أكثر من أي وقت مضى، وقفه للمراجعة، بعد أن مر على التجربة أكثر من ربع قرن، وهي مدة كافية للتقويم والمراجعة للدلالة على أن العملية لم تخرج عن طحن الماء وقبض الريح والاقتصار على إعادة قراءة أنفسهم وإنتاجهم.

فهل المطلوب الإقدام على إلباس الإسلام معارف مما لا يحيطون بعلمها ولا دخل لهم بإنتاجها، أم المطلوب حقاً هو التوجه لإنتاج علماء متخصصين في الشعب المعرفية المتنوعة ينحدرون من المرجعية الإسلامية، ليأتي إنتاجهم منسجماً مع مرجعياتهم الإسلامية الإنسانية، ويمتلكون القدرة من خلال

اختصاصهم ومرجعياهم أن يكونوا شهداء على إنتاج (الآخر)، قادرين على أخذ النافع ورد الضار، والشراكة في توجيه وجهة المعارف والعلوم لما فيه خير الإنسان؟ ذلك أن الشريك المفلس لا قيمة له ولا عطاء ولا دور لمشاركته.

ولعلنا نقول: إن الإشكالية التي تتمظهر وتتجلى في كل ما أسلفنا إنما تكمن أساساً في فشل العملية التربوية والتعليمية، بكل أبعادها، من مناهج ووسائل ومعارف ومعلم وطالب وإدارة وأسرة ومجتمع، وما لم تصوّب العملية التربوية، التي تكتشف الطاقات، وتنمي القابليات، وتوجّه الأفكار، وتُكسب الفاعلية، وترتب الأولويات، وترتقي بالمعارف، وتدرب الإنسان، وتنمي المعارف العلمية والمهارية والسلوكية، وتخطط للتعليم، وتحسن إعداد الكتاب والمعلم والتعامل مع الطالب، وتوفر الإدارة القادرة على تصميم وهندسة وقيادة هذه الجوانب جميعاً، في ضوء معرفة الوحي (المنظور الإسلامي) سنبقى نراوح في مكاننا، ونضرب في الحديد البارد.

ولعل المسؤول الأول عن التوقف أو التراجع في عملية التنمية؛ إذا تجاوزنا النظرة السطحية إلى العمق، نجد أنه التربية والتعليم.. والإشكالية تصبح أكثر تعقيداً عندما يتحول الحل إلى مشكلة (!) فإذا كانت المسألة التربوية نفسها تعاني من مزيد من التخلف والتراجع في حقيقتها، وإن بدا أن الصورة الظاهرة تسعى إلى التطوير والارتقاء، فالعبرة بالنتائج، وتغيير العناوين لا يغير شيئاً من حقيقة المضامين، فالعقل الذي جاء نتيجة لإفرازات التخلف لا يمكن أن يتغير بتغيير العنوان أو تغيير المكان.

وللحقيقة نقول: إن نجاح وسائل ومناهج حقبةٍ في عصرٍ ومجتمع وعمر حضاري معين لا يدل بالضرورة على إمكانية نجاحها في كل آن وإنسان، فالتربية بطبيعتها عملية دينامية، تقوم على الاكتشاف، والاكتساب، والترقي، والتغيير، والمواءمة، والقياس، والتقويم.

وخلاصة القول: إن التربية هي الرحم، الذي تتخلق وتنمو فيه وتنطلق منه كل المهارات، والتوجه صوب كل التخصصات، وقبل ذلك وبعده تُبنى فيها المرجعيات؛ فهي رحم الأمة الكبير، الذي يخرج جيلاً عدلاً يبصر تقسيم العمل وأولوياته، ودور التخصصات المعرفية في بنائه وإقامة حضارته، وإلا سوف تنتج الأمة أجيالاً كَلُّةً على نفسها ومجتمعها وحضارتها، ودينها، والفرق واسع بين الإنسان «الكَلْ» والإنسان «العَدْل».

وبكلمة مختصرة: فالتربية بكل مكوناتها هي التنمية، والحقيقة التي لا مراء فيها القول: إنه لولا أن معرفة الوحي غطت لنا الكثير من عجزنا وتقصيرنا التربوي لأصبحنا أثراً بعد عين.

وبعد:

فالكتاب الذي نقدمه اليوم، يعتبر إحدى المحاولات والمجاهدات بل والمقاربات لموضوع الإدارة التربوية، ودورها، وأهميتها في الارتقاء بالعملية التعليمية، والعرض لبعض المدارس والاتجاهات التربوية العالمية في الموضوع، والتأكيد أن الدراسات الاجتماعية والإنسانية بطبيعتها تتوجه وتصطبغ بأيديولوجية أصحابها ومرجعياتهم، لذلك نراها تتعدد حتى ضمن الإطار

المرجعي الواحد، وقد تتمايز الرؤى بين المذاهب الفلسفية والدراسات النظرية الأكاديمية والبحوث والنتائج الميدانية، الأمر الذي يوضح أن الدراسات الإنسانية والاجتماعية (التربوية) لها نسقها وأدواتها ووسائلها ونتائجها، التي تختلف فيها عن دراسات ومناهج العلوم المادية والتطبيقية، وأن أية محاولة لتطبيق مناهج العلوم التجريبية على العلوم الإنسانية والاجتماعية فيه الكثير من التجني والمجازفة الخطيرة والمفارقة، حيث لا يزال الكثير من الباحثين يرى أن مثل هذه الدراسات الإنسانية والاجتماعية لم ترق إلى مستوى العلم المحكوم بنتائج المقدمات.

وإذا كانت الحقيقة العلمية، في العلوم التطبيقية واحدة، والمرجعيات والعقائد تتحكم بتوجيهها وتوظيفها، فإن الدراسات الإنسانية والاجتماعية هي في حقيقتها مشبعة بعقائد أصحابها ومرجعياتهم وفلسفاتهم، مهما ادّعت الحياد وعدم الانحياز، لذلك يمكن أن تشتد عندها معركة الصراع الفكري والسباق حول كسب الإنسان واحتوائه ومحاولات تشكيله، وفق منظومتها الفكرية والثقافية والأيديولوجية، ومن هنا تظهر خطورة التوقف المريع عن الامتداد بالشعب المعرفية الإنسانية والاجتماعية، التي يعاني منه المسلمون، والامتداد بها، من خلال معارف الوحي (المنظور الإسلامي)، وخطورة غياب التخصص، وما يرتب على ذلك من النتائج المخيفة التي سوف تؤدى بشكل طبيعي لامتداد (الآخر) في فراغنا، وكيف أنه لم يغن عنا استدعاء نظريات (الآخر) ومذاهبه، ومحاولة قطعها عن مرجعياتها وإلباسها لبوس

المرجعية الإسلامية ببعض العناوين والمصطلحات العامة، ذلك أن مثل هذه المعارف والدراسات من طبيعتها أن تتولد من رحم المرجعية الإسلامية ومعادلة الأمة الاجتماعية، وتفيد من دراسات (الآخر).

إن العلوم الإنسانية والاجتماعية هي ثمار ملتصقة بأشجارها التي أنتجتها، وتأبى طبيعتها أن تُعلّق على غير أشجارها، على عكس العلوم المادية والتطبيقية فإنها حقائق عامة وعالمية، ولكل أيديولوجيا أو مرجعية أن توظفها حسب أهدافها.

أما النقل والاستيراد والتكديس للعلوم الاجتماعية والإنسانية فلن يغيِّر شيئاً، وقرون التخلف شاهد على ذلك، ولو كدسنا المستوردات في مخازن إسلامية.

والأمر الذي يحسب للباحث، ونحب أن نلفت النظر إليه، أنه لم يزعم أنه يقدم منظوراً إسلامياً للإدارة التربوية، كما هو شأن كثيرين ممن يجازفون بإسقاط الأحكام الشرعية على أعمالهم، وإنما اعتبر أن عمله يمثل مقدمات، لبنات، مداخل على الطريق لبناء منظور إسلامي للعلوم التربوية.

ولله الأمر من قبل ومن بعد.

مقدمة

من شأن محاولة إدخال الدين إلى ميدان الإدارة أو ميادين الحياة بشكل عام أن يثير أسئلة وتعليقات تتسم بالعصبية في بعض الأحيان: «هل هناك إدارة إسلامية؟»، «ما علاقة الإدارة بالدين؟»، «لم إقحام الدين بالإدارة؟»، «لا علاقة للإدارة كحقل معرفي أو ممارسة بدين أو ثقافة أو زمان أو مكان»، وعدد آخر من التعليقات والأسئلة التي تكشف عن الجهل وقد تنم أحياناً عن شيء من التعالي «العلمي». هذا عدا عن وجود كثير من الناس ممن يفضلون المحافظة على خيط دقيق بين الدين كشأن خاص وبين التعبير العام عنه.

ولا يقتصر مثل هذا الموقف على العلمانيين أو غير المسلمين بل هناك مسلمون ملتزمون بشعائر الدين يتخذون الموقف ذاته نظراً لقلة إطلاعهم على المعرفة الإسلامية من جهة ولكون قاعدتهم المعرفية مستقاة من المعرفة السائدة التي تلقوها في الجامعات ومعاهد العلم والتدريب في الخارج وحتى في البلدان الإسلامية (وهي معرفة غربية الطابع)، من جهة أخرى. وفي معظم الحالات تختزل الإدارة عند هؤلاء في الجوانب التقنية من تنظيم وتنسيق وتخطيط واتصال ومعالجة الصراع واتخاذ القرار وما إلى ذلك من موضوعات تحتل الحيز الأوسع في كتب الإدارة وبالذات كتب الإدارة

العربية، بينما يتم إهمال الجوانب الأخرى وخاصة الأسس الاعتقادية والنماذج الفكرية والمؤثرات الثقافية في الإدارة وما إلى ذلك.

إن نظرة سريعة إلى وصف مساقات الإدارة التربوية وخطط تلك المساقات في الجامعات العربية وإلى أدبيات الإدارة التربوية العربية بشكل عام من شأنها أن تؤكد هذا التركيز على الجوانب التقنية للإدارة دون سواها. وتؤكد ذلك دراستان تحليليتان قام بهما المؤلف لأدبيات الإدارة التربوية العربية والإشراف التربوي (عطاري، ٢٠٠٤؛ وجبران وعطاري، ٢٠٠٦)، وكذلك دراسة (Ali and Camp, 1995) فقد أشارت الدراسات الثلاث إلى أن أدبيات الإدارة والإدارة التربوية العربية تقتصر على الجوانب التقنية ولا تظهر وعياً بعلاقة الإدارة بالثقافة وبالأسس والنماذج الفكرية.

لا يوجد وعي لدى الباحثين العرب بأن الجانب التقني للإدارة التربوية هو مجرد جانب واحد من الإدارة من جهة، وأن نظريات الإدارة، من جهة أخرى، تعكس منظورات ونماذج فكرية مختلفة وإلا لما كان هناك نظريات متعددة تملأ صفحات الكتب والمجلات المتخصصة ولما وصلت درجة الاختلاف بين تلك النظريات والباحثين حد الاصطفاف الذي أطلق عليه بعضهم وصف «مواجهة» فيما أطلق عليه آخرون « Evers and Lakomski, 1991» وصف: «حرب النظريات». والسبب في هذه المواجهة أو الاقتتال الفكري هو الاختلاف الاستقطابي بين الباحثين حول قضايا فكرية وفلسفية مثل النظرة إلى الإنسان والكون والحياة، التي

تؤثر في المعرفة والممـــارسة الإدارية مما سنتعرض إليه لاحقاً. وكما يقـــول «Park, 2001» فإن جميع التطورات الرئيسية في الإدارة التربوية منذ مطلع القرن الماضي تعود إلى منطلقات فلسفية.

وربما كان غياب النموذج الإسلامي من حياة المسلمين بـــشكل عـــام أحد العوامل التي تثير مثل تلك الأسئلة والتعليقات. لذلك فإن محاولة بلورة منظور إسلامي للإدارة التربوية يجب أن يبدأ بترسيخ القناعة به. ولا نقصد بالقناعة مبررات مصطنعة و لا خطاباً مشحوناً بالعواطف بل بياناً مـــستنداً إلى دراسات علمية وتحليل متأن ومقاربة للنصوص واشتباك فكري معهـــا. ويبدأ ذلك باستعراض نقدي لأدب الإدارة التربوية السائد الـــذي يـــشكل المحتوى الفكري للمساقات التي يتلقاها طلبـــة الإدارة التربويـــة في معظـــم جامعات الأرض ويتدرب بهدي منها ممارسو الإدارة من مديرين وإداريـــين ومشرفين. ثم ننتقل منها إلى عرض للمنظور الإسلامي لـــلإدارة التربويـــة كبديل للنماذج السائدة.

ومن شأن هذا الطرح للمنظور الإسلامي للإدارة التربويـــة أن يثـــري الفكر التربوي، فقد أصبح البحث عن منظورات جديدة للإدارة التربويـــة وعدم الاقتناع بكفاية المنظورات السائدة أمراً مقراً في الأدبيات الـــسائدة. وعلى أية حال، فتاريخ العلم هو إلى حد بعيد تاريخ نظريات سادت فترة ثم تم دحضها أو تعديلها بسبب تحدي نظريات منافسة لها. وهذا يعني أن طرح

منظورات جديدة من شأنه المساهمة في تطوير قاعدة معرفية يعتد بها في الإدارة التربوية.

والمؤلف لا يخفي انتماءه للمنظور الإسلامي للإدارة التربوية، هذا الانتماء الذي يتطلب فيما يتطلب أن يقوم الخبراء في حقولهم الفكرية الرئيسة والفرعية بإعادة توجيه حقولهم توجيهاً إسلامياً، وهو ما يتضمن عمليات من التنقيح والتصحيح (تنقيح حقولهم من العناصر غير الإسلامية، وتصحيح عناصر أخرى لتتفق مع التصور الإسلامي) والاستيعاب (استيعاب المفاهيم الإسلامية التي استبعدت منذ زمن).

وقد أسمينا هذا الكتاب «مقدمات» باعتباره يشكل البنية التحتية لمشروع فكري للتأصيل الإسلامي للإدارة التربوية، على أن تتبعه محاولات أخرى بإذن الله. وقد جاء الكتاب ثمرة اهتمام أكاديمي لدى المؤلف بالموضوع وتدريسٍ له في ثلاث جامعات منذ ١٤ عاماً، نشر خلالها دراستين حول الموضوع في «المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية الإسلامية» وقدم ورقتي عمل في مؤتمرين في ماليزيا وإيران. ورأى أنه آن الأوان لوضع ذلك كله بين دفتي كتاب يكون مرجعاً للمهتمين والممارسين وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص.

الإدارة التربوية
عرض ونقد

ظهرت الإدارة التربوية كحقل معرفي قائم بذاته قبل قرن من الـــزمن تقريباً، أما كممارسة فهي قديمة قدم التعليم نفســـه، حتى عندما لم يكـــن هناك مسمى وظيفي رسمي لهذا العمل، أي عندما كان المعلم نفـــسه يقـــوم بعمل المعلم والمدير. وقد كانت أدبيات الإدارة التربوية المبكرة ذات توجـــه عملي مرتبط بإدارة المدارس دون سعي لبلورة نظريات علمية.

وظل الأمر كذلك حتى نهاية الأربعينيات عندما انهمكت مجموعة مـــن العلماء ببلورة مرتكزات فكرية للإدارة التربوية، وسعت بتصميم ومثـــابرة لصياغة نظريات للإدارة التربوية. تلك كانت الولادة الحقيقية لـــــ «علـــم الإدارة التربوية»، إن جاز التعبير.

وقد عرفت هذه المســـاعي في الولايات المتحدة بـــ «حركة النظريـــة The Theory Movement» وذلك لتركيزها على وضع نظرية في الإدارة التربوية بهدف تحسين فهم الظاهرة الإدارية التربوية مـــن جهـــة وإرشـــاد

الممارسين في الميدان من جهة أخرى بحيث يكون لدينا مدارس أفضل يشعر فيها المدرسون بالسعادة والطلاب وأولياء الأمور بالرضا.

تأثرت «حركة النظرية» التي سادت المسرح حتى الستينيات، إلى حد كبير بالوضعية المنطقية[1] «Logical Positivism» التي أطلقتها النهضة الأوروبية وعصر التنوير الأوروبي وتركت آثاراً لم تمح على الفكر الحديث في الحقول المعرفية وخاصة العلوم الاجتماعية.

ولذلك فقد كان لحركة النظرية بدورها سحر خاص أدى إلى تنحية المعارف القديمة في الإدارة التربوية جانباً.

---

(١) الوضعية المنطقية كما هي مستخدمة هنا تعبير فضفاض يشير إلى فلسفة غربية سادت منذ عصر النهضة الأوروبية (انظر المرتكزات الفلسفية لهذه الفلسفة في الصندوق التالي). وقد وجهت انتقادات كثيرة لهذه الفلسفة أدت إلى ظهور فلسفة «ما بعد الوضعية» Post Positivism (انظر الصندوق نفسه للمقارنة). راجع (Denzin and Lincoln, 1994).

المرتكزات الفلسفية للوضعية وما بعد الوضعية

الموقف من الإنسان: الإنسان في النموذج الوضعي وما بعد الوضعي مثله مثل أي كائن، قد يختلف عنه في الدرجة وليس في النوع، وبناء على ذلك يمكن دراسة الظاهرة الإنسانية الاجتماعية بالطريقة التي تدرس فيها الظواهر الطبيعية (وهي الطريقة العلمية).

الحقيقة: يؤمن الوضعيون بوجود حقيقة يمكن التوصل إليها بالطريقة العلمية بحيث يوصلنا ذلك إلى تعميمات ترقى إلى درجة القوانين، وهذا بدوره يمكننا من التوصل إلى الأسلوب الأمثل في الإدارة التربوية (وغيرها). أما ما بعد الوضعية فتؤمن بوجود حقيقة يمكن التوصل إليها جزئيا فقط وذلك بسبب القصور في آليات التفكير وبسبب الطبيعة المعقدة للظواهر الإنسانية.

الموقف من المعرفة: تتكون المعرفة عند الوضعية من فروض يتم التحقق من صحتها وتتراكم بشكل هرمي بحيث يشكل أعلاها حقائق أو قوانين. أما ما بعد الوضعية فترى المعرفة بشكل فروض لم يتم دحضها بعد وتتراكم بشكل هرمي يشكل أعلاها قوانين أو حقائق محتملة. وتشكل كل حقيقة منها حجراً في المعمار المعرفي وتنتظم في علاقة سببية (سبب–نتيجة) للتوصل إلى تعميمات هدفها الأسمى التنبؤ والضبط.

مكانة القيم والأخلاق: القيم مستبعدة من النموذج الوضعي وما بعد الوضعي لأنها تفضيلات شخصية لا يمكن إخضاعها للبحث، أما الأخلاق

فهي مهمة ولكنها خارج عملية البحث. تستبعد الوضعية جميع أنواع المشاعر والحالات الداخلية والإدراكات والقيم، فبما أن هدف العلم التنبؤ والضبط فلا مكان للقيم والأخلاق. أما السلوك الأخلاقي فيضبط بآليات خارجية (مثل المواثيق الأخلاقية المهنية).

الباحث وموضوع البحث: الباحث وموضوع البحث في الوضعية كائنان مستقلان، فيمكن للباحث أن يدرس موضوع بحثه دون التأثير فيه أو التأثر به. ولا يسمح للقيم والتحيزات بالتأثير في النتائج ما دامت الإجراءات المفروضة تتبع بصرامة. وإذا رصد التأثر فيمكن إزالته باستراتيجيات مختلفة من أهمها نقد الجماعة العلمية من محررين ومحكمين وزملاء. وتستخدم آلية إعادة البحث للتأكد من النتائج. وفي ما بعد الوضعية فإعادة الاختبار قد يؤكد نسبياً النتائج.

الباحث في الوضعية خبير محايد ينتهي دوره بإنجاز بحثه وتقديم توصيات ولكن ليس من شأنه تحسين الوضع. ولتأكيد موضوعيته يستخدم الباحث ضمير الغائب وليس المتكلم. وهو يستخدم الطرق الكمية ويشجع على إخفاء غرضه من البحث. وهذا النأي من جانب الباحث يعكس القناعات المشار إليها، وهي أن الحقيقة مستقلة عن الباحث؛ وأن السلوك الإنساني يمكن قياسه وضبطه والتنبؤ به. أما في ما بعد الوضعية فلا يمكن للباحث أن يفصل نفسه عن موضوع بحثه تماماً، لذلك لا يكتفى بالطرق الكمية (Quantitative) في البحث بل يجب دعمها بالطرق الكيفية (يسميها بعضهم النوعية Qualitative) مثل المقابلات.

متضمنات الوضعية وما بعد الوضعية

في الإدارة التربوية

- الإدارة التربوية هي علم اجتماع تطبيقي.
- الطريقة العلمية القائمة على القياس الكمي لسلوك الإنسان هي الطريقة الوحيدة لتوليد معرفة إدارية تربوية يعتد بها.
- توظف المعرفة المتولدة من الطريقة العلمية لفهم الظاهرة الإدارية وإرشاد الممارسة الإدارية.
- لا أهمية للخبرة والدين والحدس وأفكار العلماء القدامى وجميع المصادر الأخرى للمعرفة.
- على الممارسين الارتقاء بوضعهم من خلال اكتساب المعرفة المتولدة من الطريقة العلمية، كما يجب تدريبهم على ذلك من خلال الالتحاق بالجامعات ومعاهد الإعداد الأخرى.
- بسبب انشغالهم، فالممارسون في مرتبة أقل من الأكاديميين المتفرغين لتوليد المعرفة، ودور الممارسين هو تطبيق هذه المعرفة.
- المدارس منظمات محايدة ذات استقرار نسبي، ولها وظيفة هي إعداد النشء في ضوء أهداف تضعها النخب المجتمعية خارج المدرسة.
- يتوفر لهذه الأهداف التعليمية إجماع مجتمعي لمدة طويلة من الزمن نسبياً.
- تعد هذه الأهداف معايير أداء للمحاسبة والمساءلة.

- يتم النجاح والرسوب في المدارس وتحول الطلاب إلى هذا المسرب أو ذاك في نهاية المدرسة بناء على معايير موضوعية (الامتحانات).. يعتمد مصير الطالب على اجتهاده.

- دور المدير العملي من خلال المدرسين على وضع الأهداف موضع التنفيذ استناداً إلى الإجراءات والقوانين واللوائح من جهة وإلى مهارات الضبط والتنبؤ والتحكم التي يكتسبها من المعرفة العلمية من جهة أخرى.

- المدرسون مجرد أدوات سلبية تستأجر لأداء مهام محددة سلفاً وعلى الإدارة التأكد من قيامهم بهذه المهام. والمهم في المدرس أداؤه وليس سلوكه الشخصي.

- المدرسة أهم من المدرس والطالب، والإجراءات والقوانين أهم من المحتوى التعليمي.

- في ضوء مقولات الوضعية بوجود حقيقة يمكن التوصل إليها بالطريقة العلمية فهناك أسلوب وحيد أمثل للإدارة (في ما بعد الوضعية هناك أسلوب أفضل من آخر).

- يعتمد المدير الموضوعية والأساليب الكمية ويعتمد على الحقائق والبيانات.

- القيم والأخلاق ذات مصدر خارجي تفرض على المدرسة من الخارج.

المفردات المستخدمة في هذا النوع من الإدارة هي الأمر، والفرض، والقياس، والتقدير، والتقييم، والضبط، والمكافأة، والإنتاجية، والمحاسبة، والمساءلة، وكفاءة الكلفة.

وقد سمع علماء الاجتماع نصيحة «جـــون ســـتيوارت ميـــل John Stewart Mill، (١٨٤٣-١٩٠٦)» لهم بالاقتداء بأبناء عمومتهم علمـــاء العلوم الصعبة الدقيقة (العلوم الطبيعية وخاصة الرياضـــيات والفيزيـــاء) إذا كانوا يريدون لعلمهم أن يستوي على سوقه، وكذلك من أجل التحرر من المقولات الدينية الغيبية والفلسفية التي تقيدهم. وقد أخذ علماء الاجتمـــاع بتلك النصيحة إلى درجة قد تدهش «ميل إلى حد كبير لو كان لا يزال حياً (Denzin and Lincoln, 1994). وقد وجد علماء الاجتماع أن تقليـــد العلوم الطبيعية هو الوسيلة الصحيحة لنيل اعتراف الجماعة العلمية بهم ولنيل المكانة العلمية التي يتطلعون إليها.

وقد أعطت التقاليد العلمية الوضعية في ذلك الحين أهمية كبرى للقياس الكمي للظواهر الكونية، وللتحقق من المعلومات، وللملاحظة المتحررة مـــن التحيز، وللموضوعية بهدف التوصل إلى القوانين العلمية التي تساعد علـــى تحقيق أهداف العلم المتمثلة في تفسير الظواهر والتنبؤ بها وضـــبطها. وقـــد انعكس ذلك على الإدارة التربوية، فكان الهم الأكبر للعلمـــاء التوصـــل إلى منظومة من التعميمات التي ترقى إلى درجة القوانين العلمية بهدف تفـــسير الظاهرة الإدارية والتنبؤ بها وضبطها. وقد استند هذا التوجه إلى الاعتقاد بأن المعلومات المتعلقة بالحياة الاجتماعية للبشر يمكن دراستها بالطريقة العلميـــة تماماً كما تدرس الظواهر الطبيعية بشرط أن نحذر من الخلط بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون، وبين القيم والحقائق (Griffiths, 1959).

في سبعينيات القرن الماضي بدأت الشكوك تساور العلماء بشأن تلك الافتراضات. من ناحية لم تتمخض جهود الباحثين المهتدين بهدي العلوم الاجتماعية عن اكتشاف تعميمات ترقى لدرجة القوانين، وحسب رأي «Smith and Blasé, 1991» لا توجد مؤشرات، بل لا توجد أسباب معقولة تدل على أنها ستكتشف في الميدان الاجتماعي والتربوي. وأخذ بعض العلماء يجاهر بأن الطريقة العلمية التي تقوم على القياس الكمي للظاهرة، وهي مصدر اعتزاز العلوم الطبيعية، غير ملائمة لدراسة الظاهرة الإنسانية الاجتماعية التي تتسم بالتعقيد.

من هنا فقد أصبحت النتائج التي أسفرت عنها البحوث المهتدية بالطريقة العلمية محل تساؤل بل وتشكيك وسخرية. كان « Thomas Greenfield» أول المنشقين على الجماعة العلمية في الإدارة التربوية عام ١٩٧٤م، وقد شن حرباً لا هوادة فيها منذ ذلك الوقت وحتى وفاته في تسعينيات القرن الماضي على نهج العلوم الاجتماعية والوضعية المنطقية في الإدارة التربوية. وقد استخدم بعضهم تعبير «ثورة جرينفيلد» للإشارة إلى الحركة المضادة لحركة النظرية[١].

يرى «جرينفيلد» أن معظم البحوث في الإدارة التربوية لم تكن ذات صلة بالواقع؛ لأنها لم تتعامل مع مسائل الإرادة والنوايا والحرية والمشاعر والقيم

---

(١) جمعت معظم كتابات جرينفيلد في كتاب واحد، انظر Greenfield and Ribbins, (1993).

وما يشكل الخير والعدل والصواب في العمل الإداري. أمـــا « Griffiths, 1997» الذي كان من أشد أنصار الوضعية المنطقية والنهج العلمي في الإدارة التربوية، وهو ما جعله على خصومة شديدة مع «جرينفيلد»، فقد اعترف في النهاية بأن معظم البحوث في الإدارة التربوية كانت غير ذات جدوى، فأغلب البحوث لا صلة لها بالواقع وبحاجات المديرين، ومعظمها مستند إلى نظريات هشة، ولا يطلع عليه الممارسون في الميدان.

ويرى بعض الباحثين أن أهـــداف العـــلم من تنبؤ وضبط تختزل، إن لم نقل تمسخ الإنسان والمنظمات إلى مجرد كائنات طبيعية يمكـــن دراســـتها وإدارتها والتحكم بها، مثلها في ذلك مثل أي جماد. وهذا لا يليق بالإنسان. وقد أدى ذلك، على سبيل المثال، إلى افتراض وجود «الأســـلوب الوحيـــد الأفضل» في التعليم والإدارة، وهو افتراض إقصائي من شأنه تقييد البحـــث عن البدائل. كما أن هذا الافتراض يستتبع ضمناً ضرورة وجـــود ســـلطة خارجية (من خارج المؤسسة، مثل سلطة الخبراء والمفتشين والمشرفين) تسير الناس في الطريق الذي يعتبر صحيحاً. ومع أن ذلك قد يؤدي إلى انـــضباط العاملين إلا أنه لا يؤدي إلى إلهامهم للعمل جيداً. إنه نوع مـــن التـــشييء «reification» الذي يتعامل مع الإنسان ككائن طبيعي متجاهلاً تعقيـــده الشديد، ويتصور المنظمات ككائنات مستقلة وليس كمنتجـــات بـــشرية، ويعتبرها أكثر قوة وأهمية من الأفراد الذين يعملون فيها.

وهذا النهج العلمي الذي لا يزال مسيطراً في حقل الإدارة التربوية لـــه جذوره في «العلم النيوتوني»:

«لقد جعلنا نيوتن نأمل أننا سنفهم الحقيقة كما نفهم الساعة، وأن نتنبأ بها (وهذا ما جعل علم نيوتن يتسم بالحتمية)... والمفارقة أن علماء العلوم الصعبة مثل الفيزياء والرياضيات قد تركوا نموذج نيوتن وراء ظهورهم في الوقت الذي أخذ فيه علماء العلوم الاجتماعية يلملمون خيوط بحوثهم سعياً وراء التوصل إلى نظرية متكاملة. والمفارقة الأخرى أن علماء العلوم الاجتماعية سبقوا علماء الإدارة في القفز خارج المذهب العلمي المهتدي بالوضعية المنطقية» (Bates in Sergiovanni and Corbally, 1984).

وفي الستينيات أيضاً ظهر كتاب «بنية الثورات العلمية The Construction of Scientific Revolutions» للعالم الشهير «Thomas Kuhn» الذي أحدث ما يشبه الزلزال في العلوم الاجتماعية، وما زال أثره حتى اليوم. وقد قدم هذا الكتاب سنداً أخلاقياً ونظرياً وعملياً من داخل الجماعة العلمية لكل من هاجم النهج العلمي والوضعية المنطقية في الإدارة التربوية.. لقد بيَّن الكتاب أن وجهات النظر التقليدية في المعرفة العلمية غير صالحة حتى في العلوم الطبيعية. ورأى أن الثورات العلمية تنجم عن تغير في رؤيتنا للعالم وليس عن تراكم المشاهدات العلمية. وأضاف أنه من المستحيل التوصل إلى معرفة علمية منفصلة عن أطرنا المفاهيمية، وأن نظرياتنا تخلق الحقائق ذات الصلة بها، ولذلك نحن نستكشف الحقيقة ضمن إطار فكري يحدد لنا ماهيتها.

وقد عملت فكرة «النموذج الفكري Paradigm»[١] التي بلورها «كوهن» على إعطاء حصانة للاتجاهات الصاعدة المغايرة للوضعية المنطقية، ذلك أن النموذج، في رأيه، يتضمن معاييره الخاصة به، وبالتالي فهو محصن من الاعتراضات التي تثيرها النماذج الأخرى.

وقد تضافر ما سبق مع فكر «ما بعد الحداثة Post Modernism» الرافض للوثوقية واليقينية والقطعية والجزمية وما إلى ذلك، والمشكك بالعقل والعلم واليقين، والداعي إلى استبدال ذلك بانعدام اليقين «Uncertainty» والفوضى، لدعم الهجوم على الوضعية المنطقية وما انبثق عنها من مفاهيم ونظريات. وحتى العلماء الذين ظلوا ملتزمين بالعلم وليس بالعلموية[٢] أو الوضعية أصبحوا أكثر نقداً وأكثر قلقاً لفصل العلم عن الفكر الإنساني والقيم الإنسانية ولتسليع العلم والمبالغة في القياس الكمي والفشل في ربط البحث بالواقع وحقائق الحياة والعمل.

---

(١) النموذج الفكري هو الكل المعقد من المعتقدات والاتجاهات والمفاهيم والقيم، التي تشكل إطاراً فكرياً وتصوراً للكون والإنسان والحياة، ويؤثر في عمل الباحث وإنتاجه. ويستخدم تبادلياً مع المنظور (Perspective) والتصور (Worldview).

(٢) العلموية (Scientism) تعبير يقصد من وراء استخدامه التفريق بين الطريقة العلمية (Scientific Method) كوسيلة لتوليد المعرفة وبين تقديس العلم والطريقة العلمية بحيث تصبح أشبه بالدين.

من ناحية أخرى، فإن طرق البحث الكمي التي استعيرت من العلوم الطبيعية والمتمثلة (في الإدارة التربوية) بالاستبيان كأداة رئيسة لجمع البيانات وتوليد المعرفة التي يعتد بها، أصبحت الآن موضع شك وتساؤل، ذلك أن السعي للتوصل إلى تعميمات استناداً لهذه الأدوات يؤدي إلى قمع أصوات المبحوثين، ويضحي بالفرد لصالح المجموع، وبما هو خاص متفرد لما هو متماثل.

وقد أثرت العلموية في الإدارة التربوية تأثيراً سلبياً على العلاقة بين الأكاديميين (في الجامعات بشكل خاص) والممارسين (المدرسين والمديرين والمشرفين ومن في حكمهم) ووضعت الممارسين في منزلة أقل من الأكاديميين. واستناداً إلى المكانة التي احتلها العلم والطريقة العلمية فقد أصبحت الممارسة الإدارية الجيدة هي تلك التي تستند إلى الطريقة العلمية. وفي المقابل لم يكن من الضروري أن تسترشد المعرفة العلمية بالممارسة؛ ذلك لأن العلم يطيع قوانينه وحسب (Yeatman, 1996). وحيث إن المعرفة العلمية تُولد أساساً في الجامعات فقد أدى ذلك إلى علاقة هرمية غير متكافئة بين الأكاديميين والممارسين لصالح الأكاديميين، الذين أصبحت لهم اليد الطولى في إضفاء الشرعية على المعرفة، حتى لو لم يمارس هؤلاء التعليم يوماً في حياتهم وحتى لو كانوا يجرون أبحاثهم على التعليم عن بعد (عن طريق الاستبيانات مثلاً) وحتى لو لم يدخلوا مدرسة في حياتهم بعد إنهائهم الدراسة

الثانوية[1]. وقد أصبح لهؤلاء مصالح ذاتية تتمثل في استمرارهم في العمل في الجامعات والترقيات وما يرتبط بذلك من امتيازات مادية ومعنوية.

وقد رسخ هذا الوضع قبول الميدان به، فرغم تبرم الممارسين وشكواهم من ضعف صلة البحث التربوي بالممارسة إلا أنهم يسعون لتقديم أوراق اعتمادهم لسلطان العلم علّهم يدعمون وضعهم الوظيفي أو يلتحقون بالعمل الأكاديمي وامتيازاته (Park, 2001).

الوجه الآخر للعلاقة الهرمية بين الباحثين والممارسين هو صعوبة فهم الممارسين لبحوث الأكاديميين، لما تتسم به من رطانة وليس رصانة. وهذا ما يعرف في أدبيات البحث التربوي بالفجوة بين الأكاديميين والممارسين، أو بين مواقع إنتاج المعرفة ومواقع تطبيقها. وهو موضوع كتب فيه الكثير وفيه متسع للكثير. ولهذه الفجوة أسباب كثيرة وينجم عنها عواقب كثيرة لا يتسع المجال لذكرها.

على صعيد آخر هناك (خاصة المنتمون للنموذج النقدي Critical Paradigm) من يتهم أنصار الاتجاه العلمي في الإدارة التربوية بوضع أنفسهم عن وعي أو دون وعي في خدمة الأنظمة المهيمنة في المجتمع. فالعلم في رأيهم

---

(١) مما يدل على ذلك توجه بعض الجامعات العربية لتعيين معيدين في كليات التربية اعتماداً على تقديراتهم المتميزة في المرحلة الجامعية الأولى ثم إيفادهم لنيل درجات الماجستير والدكتوراة ليعودوا مدرسين في كليات التربية يخرجون معلمين ويدربون إداريين ويجرون أبحاثاً يترقون على أساسها دون أن يمارسوا التعليم. بل ويفتخر بعضهم بأنه من هذا الصنف. والأسوأ من ذلك أنه قد ينظر إلى ذلك في التعيينات فيفضل من بدأ حياته الجامعية معيداً على من أتى إلى الجامعة من عالم المدارس!!!!!

هو تقنية للقمع توظف ضمن علاقات القوى لتكريس هيمنة الفئات المهيمنة. ويرى هؤلاء أن المنظمات، ومنها المدارس، تولد سلطة وسيطرة وامتيازات. وفي هذا السياق يوظف العلم لخدمة من بيدهم السلطة. ولذلك قلما يناقش الباحثون في الإدارة التربوية الأمور المعيارية (ما يجب أن يكون) بل يقتصرون على ما هو كائن. إنهم يناقشون «ماذا» (المحتوى والمناهج) و «كيف» (الوسيلة وطرق التدريس) ولكنهم لا يناقشون «لماذا»، شعارهم في ذلك النصيحة المشهورة: (Do not ask why; do or die).

استبعد النهج العلمي في الإدارة التربوية القيم باعتبارها تفضيلات شخصية غير قابلة للقياس، ولذلك فبحوث الإدارة التربوية في الأعم الأغلب معنية بممارسات العاملين في المؤسسات التربوية وكيفية أدائهم لأعمالهم وليس بأخلاقهم وقيمهم؛ وقد أصبح هذا موضع انتقاد؛ لأن العمل الإداري لا يمكن فصله عن القيم والأخلاق.

وقد وجد هذا النمط من التفكير دعماً له في الداروينية الاجتماعية «Social Darwinism» التي هي امتداد للداروينية العلمية. لقد حملت الداروينية لدى انتقالها لعلم الاجتماع كل مقولات الداروينية العلمية، من الانتقاء الطبيعي والبقاء للأصلح واختفاء غير القادرين على التكيف[1]. تحل

---

(١) من تطبيقات ذلك تقليص حجم العمالة Downsizing الاستغناء عن خدمات العاملين في إطار إعادة الهيكلة بحجة أن بعض العاملين يصبحون غير قادرين على التكيف أو عمالة زائدة. هناك طبعاً اتجاهات مضادة تدعو إلى مساعدة العاملين على التكيف وتطرح مفهوم التصويب Rightsizing بدلاً من التقليص. وتبدو الداروينية الاجتماعية أحياناً في اللغة اليومية للإداريين كالقول: «إن العملة الجيدة تطرد السيئة»، أو «من لا يعجبه الوضع فليتجه لباب الخروج» وهكذا.

المنظمة، في الداروينية الاجتماعية، محل الطبيعة، فالمنظمة لها أهدافها وآليات عملها، التي لا يد للمدير ولا الموظف في صنعها، وداخل المنظمة يتمكن بعض الموظفين من التكيف فيستمرون ويخفق بعضهم في التكيف فيخرجون أو يخرجون، كما كان شأن الديناصورات التي لم تتمكن من التكيف فانقرضت. وبذلك لا يتحمل المدير مسؤولية ذلك. وهكذا يختفي في الداروينية الاجتماعية الحس الأخلاقي ويتركز الاهتمام على الوسائل التي من شأنها تحقيق الأهداف التي وضعتها قيادة المنظمة دون وضع تلك الأهداف موضع التساؤل.

ولكن هذا الاستبعاد للقيم والأخلاق، مع استبعاد دور الدين في الوضعية المنطقية مع عوامل أخرى، جعل المدارس أرضاً خصبة لكثير من الأمراض الاجتماعية المستعصية، ففي مدارس كثير من بلدان العالم تنتشر المخدرات والإيدز والاغتصاب والحمل غير الشرعي والعصابات والاستقواء، بل واستخدام السلاح وأنماط متعددة من السلوك غير المرغوب اجتماعياً «Lang, 1999».

وينسجم استبعاد القيم والأخلاق من الإدارة التربوية المهتدية بالوضعية المنطقية مع النظر للمنظمات كنظم مغلقة مكونة من مجموعة من الوظائف والمراكز الوظيفية.

وقد تركت هذه النظرة للمنظمات أثرها على برامج التدريب التي تركز على الجوانب التقنية من الإدارة، ونادراً ما تتعرض للجانب الأخلاقي.

وقد اعتبر بعض الباحثين أن برامج التدريب السائدة هي المسؤولة عن أزمة الثقة في الإدارة التربوية، حيث يتدرب القادة على مهارات الأداء وليس على المواثيق الخلقية: «هناك شيء ما مفقود في إعداد الإداريين وهو البعد الأخلاقي. ما كان مجتمعنا يوماً ما أكثر تعليماً من اليوم ولكن الشر موجود أكثر من أي وقت مضى» (Lang, 1999).

وتترسخ مثل هذه الممارسات بفعل مديرين لا يفهمون جيداً ديناميات المنظمات وتعقيداتها، فينظرون للمنظمات نظرة خطية تقريرية حتمية آلية (Currie, 1995). وقد أسهم في ذلك مؤخراً ما يعرف بمنحى إدارة الأعمال والشركات «Managerialism » الذي يشجع التنافس الفردي غير المقيد ويكافئ الطموح المتغول والتحايل والتسويق والتسليع والمصلحة الذاتية وأداء الدور والالتزام بالهيكل التنظيمي على السلوك الأخلاقي: «نبحث عبثاً عن قادة نثق بهم. لسنا نعاني من نقص في وجود القادة الموهوبين بل الموثوقين» (Duingin and Bhindi, 1997).

وقد انطلقت مؤخراً دعوات لتدريب الإداريين على الأخلاق وعلى رؤية عواقب قراراتهم على الآخرين، وأخذ الباحثون يلتفتون إلى الجانب الأخلاقي إلا أن هذا الاهتمام لا يزال محدوداً.

إن تطور الإدارة التربوية ضمن التقاليد الفكرية الغربية وفي تراث عهد التنوير الغربي جعل الإدارة التربوية فكراً ذا طابع غربي (Euro-centric, culture – specific) يعكس قيم الغرب ومفاهيمه ومعتقداته، التي تستند

إليها جميع جوانب السلوك والنشاط والمؤسسات الاجتماعية. ويتم إعادة إنتاج ذلك وإعادة توليده وترسيخه من خلال النشاط الفكري الهائل، الذي يحدث أساساً في الغرب الأوروبي الأمريكي، وخاصة الأمريكي، ثم ينتقل بعد ذلك عبر الحدود إلى بقية أنحاء العالم. إن الغالبية العظمى من الباحثين موجودون في الغرب أو ممن تتلمذوا في الجامعات الغربية أو المتغربة. كما أن أوعية النشر وخاصة المجلات الرصينة والكتب موجودة في الغرب. باختصار، فإن المرجعية الفكرية للإدارة التربوية موجودة في الغرب. وهذا يؤثر في بحوث الإدارة التربوية، بدءاً من اختيار الفكرة البحثية، إلى مناهج البحث، وختاماً بمناقشة نتائج الدراسات.

وقد أدى ذلك إلى تجاهل العوامل الثقافية، التي تجعل نتائج الدراسات مشروطة بالبيئة الثقافية الغربية، وصاحب ذلك رعونة فكرية اعتبرت نتائج تلك الدراسات صالحة لفهم المنظمات في كل زمان ومكان. ويرفض ذلك «جرينفيلد» قائلاً: «كما لا يجوز اختزال أمريكا الشمالية إلى كندا والولايات المتحدة فقط، فإنه لا يمكننا اختزال العالم في أمريكا الشمالية».

من هنا بدا البحث عن منظورات بديلة للمنظور الغربي، فهناك إدراك ووعي لدى عدد من أعضاء الجماعة العلمية أن الثقافات الأخرى لديها ما تقدمه، وربما تكون قد قدمت للفكر الإنساني أكثر بكثير مما تمكننا المنشورات المتاحة معرفته. وإنه لتحد أن نكتشف ما أسهمت به الثقافات غير الغربية، التي كثيراً ما يطلق عليها في الأدبيات: «الثقافات الأصلية Indigenous cultures».

وهناك من يعتبر أن السعي نحو المنظورات غير الغربية هو شكل من أشكال نزع ثقافة الاستعمار والتغريب «Decolonization and De-westernization» وأنه أمر لا غنى عنه لإكمال الاستقلال السياسي بالاستقلال الثقافي. ولكن آخرين يرفضون هذا التوجه السياسي العقائدي ويقتصرون على النظر للموضوع كضرورة عملية للعثور لمعالجة المشكلات في الإطار المحلي وضمن الموروث الثقافي للأمة.

وقد لقي السعي لاستكشاف منظورات غير غربية للإدارة سنداً له في النجاح الأسطوري الذي حققته اليابان بعد تدميرها في الحرب العالمية الثانية.. ولعل أبرز ما دخل أدبيات الإدارة منذ ذلك الوقت بفعل النجاح الياباني مفهوم «الثقافة» ودورها في نجاح المنظمات. وبنفس المنطق ظهر الاهتمام بالقيم والعادات الصينية في العمل، وذلك بفضل النجاح الذي حققه الصينيون خارج الصين وخاصة في سنغافورة وماليزيا وأستراليا.

وأخيراً فإن الوضعية المنطقية، التي ولدت في عصر النهضة الأوروبية في خضم الصراع بين الكنيسة وقتئذ والجماعة العلمية، جعلت العلوم الاجتماعية معادية للدين وعلى أفضل تقدير جعلت منه شأناً خاصاً بين الفرد وربه، لا علاقة له بالحياة العامة ومنها الإدارة. وقد برر علماء الاجتماع ذلك بقولهم: إن المقولات الدينية معتقدات لا يمكن التحقق من صحتها أو دحضها أمبيريقياً. وكان على العلم والعقل أن يحلا محل الدين كمصدر للمعرفة المشروعة. وقد استند هذا التوجه إلى توجه علماني حداثي جارف وكان من القوة بحيث أصبح من الصعوبة الوقوف في وجهه.

النماذج العلمية الجديدة في الإدارة التربوية

لم يستسلم دعاة الاتجاه العلمي في الإدارة التربوية للهجمات على العلم. تمسك بعضهم بمواقفه فيما دعا آخرون إلى التفريق بين النموذج الوضعي والعلم وبين العلم والعلموية «Scientism» معترفين أحياناً ببعض أوجه القصور التي شابت النسخ الأولى من الإدارة التربوية العلمية، ودعوا إلى اتجاه علمي جديد يستوعب ما افتقرت إليه تلك النسخ المبكرة وخاصة استبعاد القيم والأخلاق بحيث تصبح هذه جزءاً لا يتجزأ من الإدارة التربوية. وفي خضم ذلك شنوا هجوماً لا هوادة فيه على النماذج والاتجاهات الجديدة (التي سنتعرض لها لاحقاً) باعتبار أنها ليست نداً للعلم. ولا يتسع المجال لتفصيل هذا الدفاع عن المنهج العلمي في الإدارة التربوية، ولكننا نحيل القارئ إلى ما كتبه «Willower» (انظر قائمة المراجع) بشكل خاص في هذا الشأن.

و لم يكتف بعض أنصار الاتجاه العلمي بالدفاع عن العلم ومهاجمة النماذج الجديدة، بل قاموا بعملية تصويب من الداخل، وذلك ببلورة نماذج علمية جديدة. وقد بدأت هذه الحركة التصحيحية منذ أواخر خمسينيات القرن الماضي عندما طور «Bertallanfy» نظرية النظم المفتوحة « Open Systems Theory» التي استبدلت الفيزياء بالأحياء كمصدر إلهام لها، مما جعل الإدارة تعطي اعتباراً للبيئة المحيطة بالمؤسسة والعوامل الخارجة عن المؤسسة.

بشكل عام فالتيار العلمي الجديد استيعابي، يرفض الاصطفاف والتخندق، ويدعو إلى:

- **رؤية العلم كما هو نشاط إنساني**، أساسه الفضول والانفتاح والشك والرغبة في الاختبار وليس مجرد قبول الآراء.. العلم ينوّر الإدارة التربوية، ممارسة وبحثاً.

- **إعطاء مزيد من الاهتمام للقيم والتقييم**، وتقرير أي القيم يجب التأكيد عليها ولماذا.

- **جسر الهوة بين الباحثين والممارسين، وإعادة الاعتبار إلى أهمية معرفة الممارسين.**

- **استيعاب طرق البحث غير الكمية**، مثل المقابلات والمشاهدة المشاركة «Participant Observation» ودراسة الحالة «Case Studies» وتحليل النصوص «Document Analysis» التي تعطي المبحوث فرصة وحيزاً لإسماع صوته.

- **استيعاب النماذج الجديدة التفسيرية والنقدية وأدواتها من تأويل** «Hermeneutics» وجدل «Dialectic» ولكن على أن لا يعتبر أي منها على أنه الطريق الملكي للمعرفة أو أنه يقدم جميع الإجابات بل على أنه رديف للطريقة العلمية.

المنظورات الجديدة للإدارة التربوية

تزامن النقد الموجه للمنحى العلمي (الذي قد يشير إليه آخرون بالمنحى الوضعي، الأمبيريقي، الوظيفي، العقلاني التقني، الكمي) في الإدارة التربوية مع ظهور منظورات جديدة من أهمها: ما بعد الوضعية «Post Positivism»، التفسيرية «Interpretive» والنقدية «Critical».

وتختلف هذه المنظورات فيما بينها اختلافاً جذرياً حول قضايا الوجود الكبرى الجوهرية مثل طبيعة الإنسان، والمعرفة والحقيقة والقيم والأخلاق وما إلى ذلك. وهي قضايا ذات أثر بعيد المدى في الإدارة التربوية.

وسوف نعرض فيما يلي لنموذجين صاعدين للإدارة التربوية من خارج الاتجاه العلمي ويعتبرهما بعض الباحثين مشاغبين أو مشاكسين أو متمردين على النموذج الوضعي العلمي الأمبيريقي الكمي.

وهذان النموذجان هما النموذج التفسيري والنقدي. و لم نتعرض للنموذج ما بعد الوضعي لأنه تصويب من داخل المنحى العلمي وليس منشقاً عنه.

النموذج التفسيري في الإدارة التربوية

- المرتكزات الفلسفية للنموذج التفسيري[1]:

الموقف من الإنسان: الإنسان في النموذج التفسيري يختلف عن الكائنات الأخرى بما فيها الحيوان درجة ونوعاً، فالإنسان لديه الغرض والنية والحب والكره والإرادة وما إلى ذلك مما لا شبيه له لدى الحيوان ناهيك عن الجماد، ويترتب على ذلك أن الظاهرة الإنسانية الاجتماعية لا يمكن دراستها بنفس الطريقة التي تدرس فيها الظاهرة الطبيعية أو الحيوانية.

الموقف من الحقيقة: الحقيقة بنية ذهنية غير محسوسة، ذات طبيعة خاصة ضيقة وأساس اجتماعي. ويترتب على هذا الاختلاف اختلاف في السلوك الإداري، فبينما الإداري في الوضعية يفرض وينهى لأنه يطبق قوانين تم التوصل إليها بالطريقة العلمية فإنه في النموذج التفسيري يدخل في عمليات جدل وتأويل وتداول مع جميع الأطراف؛ لأنه لا توجد حقيقة واحدة بل حقائق.

المعرفة: المعرفة بنى ذهنية يتوفر لها قدر من الإجماع النسبي. ولذلك تتعدد المعارف عندما تختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية

---

(١) انظر Denzin and Lincoln, 1994.

والإثنية وظروف النوع الاجتماعي التي تفرق بينهم. ولذلك فمن المنظور التفسيري تتراكم المعرفة، بالمعنى النسبي، بتشكيل تأويلات أكثر تنوراً وتقدماً من خلال التأويل والمداولة حيث تصطف التفسيرات المتغايرة إلى جانب بعضها بعضاً. ولذلك فمن المنظور التفسيري، لا يمكن التوصل إلى تعميم.

- **الباحث وموضوع بحثه متفاعلان**، فتحيزات الباحث تؤثر في النتائج والباحث يتأثر بدوره بموضوع بحثه.

القيم: يرفض هذا النموذج الفصل بين القيم والحقائق بل ويرفض التصويب الذي تقوم به الوضعية لاستيعاب القيم في علم إدارة تربوية جديد، ذلك أن مرتكزات الفلسفة الوضعية تجعلها غير قادرة على ذلك. ويركز التفسيري على قيم العدالة الاجتماعية والإنصاف والحرية في الاختيار وانتشال المهمشين وحقوق الأقليات. ويعتبر أن هذه القيم أهم من الفعالية التنظيمية وكلفة الإنتاج وما إلى ذلك من اهتمامات إدارية، ذلك أن الإنسان في نظره أهم من المنظمة.

ولعل هذا التوجه له صلة بمزاج حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية التي اتسمت بالسخط من ثقافة الاستعمار والتمييز العنصري والاضطهاد والخواء الفكري والأخلاقي والروحي، وأدركت كيف أن التركيز على الفعالية التنظيمية وزيادة الإنتاج دون توجه إنساني قد يجر العالم إلى الدمار.

- متضمنات النموذج التفسيري للإدارة التربوية:

١- **المنظمات** (ومنها المدارس) منتجات إنسانية تنشأ بفعل الإنسان وتعمل بفعل الإرادة الإنسانية والمقصد الإنساني. المنظمات ثقافة «Culture» أكثر منها بنية تنظيمية «Structure» أو كائنات طبيعية موضوعية محايدة. البشر وخاصة أصحاب السلطة والقرار مثلاً يضعون القوانين والإجراءات والأنظمة ويسهمون في تشكيل المناخ التنظيمي والثقافة التنظيمية. والبشر ليسوا محايدين بل لهم مصالحهم وتحيزاتهم. ومن المتوقع جداً أن يضعوا القوانين واللوائح ويخلقوا المناخ الذي يخدم تلك المصالح والتحيزات. ولذلك فمن الوارد جداً ارتكاب الظلم والتهميش والاضطهاد وما إلى ذلك. وقد يتم ذلك باسم الفعالية التنظيمية وكفاءة الإنتاج.

٢- **الإنسان** (المعلم أو الطالب مثلاً) أهم من المنظمة والقيم أهم من الإجراءات والقوانين.

٣- لا يمكن **فهم الظاهرة الإدارية** بالطريقة العلمية السائدة، بل من خلال الطرق النوعية مثل دراسات الحالة والدراسات المقارنة مع التركيز على ما هو خاص واستثنائي وليس عاما.

٤- **الثقافة والخطاب اللغوي** أدوات للضبط الإداري. لذلك يجب التحليل اللغوي والثقافي للمؤسسات التربوية وخاصة تحليل المعتقدات واللغة

والطقوس والرموز، التي تشكل المصادر التي تبنى من خلالها الهويات الفردية والجماعية. يجب تحليل هذه اللغة التي تستخدم في أحاديث المعلمين غير الرسمية إذا أردنا فهم مواقف المعلمين. ولا بأس بمقارنتها بخطاباتهم الرسمية، وتسليط الضوء على الفجوة بين المستويين من الخطاب الرسمي وغير الرسمي. كما يجب الانتباه للطقوس والرموز فهي آلية مهمة للضبط في المدرسة. وعادة ما تمثل العلاقات في طقوس ذات صبغة مجازية وخصائص عملية. من هذه الطقوس طابور الصباح ورفع العلم والقيام للمدرس عند دخوله وحفلات التخريج. وكثيراً ما يصبح للطقوس أهمية أكثر من جوهر المحتوى الدراسي.

٥- يعلي النموذج التفسيري من شأن **حكمة الممارسين وخبرتهم**، ويجعلها في مرتبة مساوية مع العلماء والخبراء إن لم تكن أعلى. ومن هنا إيمان النموذج التفسيري ببحوث العمل أو البحوث الإجرائية « Action Research».

٦- على صعيد التطبيق يقترح النموذج التفسيري **التأويلية** «Hermeneutics» كآلية للتطبيق في الإدارة التربوية، ليس بهدف التنبؤ والضبط بل فهم المعنى الذي يسبغه الناس على حياتهم. لا توجد طريقة مفضلة كمية أو نوعية للحصول على ذلك التفسير. من ناحية أخرى هناك احتمال كبير لوجود العديد من التفسيرات تبعاً للمصالح

والاهتمامات. وفي غياب مرجعية خارجية فلا توجد وسيلة لتحديد الصواب من الخطأ. لذلك تدعو التأويلية إلى التركيز على التدبر والتفسير ووزن البدائل وتطبيق معايير مفتوحة، ووضع جميع القضايا موضع حوار ونقاش من خلال الانخراط في مداولات معنوية يكون فيها المتداولون حساسين لمعايير تتعدى ما هو ذرائعي ونفعي وقانوني وإجرائي. وحيث أن هذه المعايير غير متفق عليها بالمطلق لذلك تدعو المرء أن يكون ذا أهداف مفتوحة وهذا يجعل الإنسان مشغولاً دائماً بالهم الإنساني. لذلك فالمداولة المعنوية عملية بلا نهاية.

٧- تدعو التأويلية لرؤية العاملين كغايات وليس وسائل. ولذلك على القيادة التربوية أن تعنى ليس فقط بتحقيق أهداف المنظمة بل بالانفتاح على قضايا ذات أهمية إنسانية. ولا يكون تقييم الأداء القيادي بناء على معايير أداء بل على مدى إتاحة الفرصة للآخرين للوعي بالقضايا ذات الأهمية الإنسانية. والقائد ليس مجرد شاغل مركز ذي أدوار في الهرم التنظيمي بل عامل من أجل مجتمع يصون الحياة المعنوية والفكرية للجماعة ويقيم علاقته بالآخرين بناء على العضوية المشتركة في الخطاب المعنوي الأخلاقي للجماعة.

٨- القيادة المعنوية تتميز بضبط ذاتي يتمثل في حسن استخدام المسؤول للسلطة.

٩- وفيما يتعلق بالتعليم وبالتقويم، **فالقائد المعنوي يتجنب ادعاء الخبير المحيط بالطرق الفعالة والكفؤة للتعليم والتقويم**، بل يدرك أن هناك تفضيلات شخصية لأساليب التعليم والتقويم. ولذلك فالتفكير الأخلاقي ووضع الاعتبارات المعيارية في الاعتبار ضروري في التقييم. وهكذا يصبح التعليم أمراً مشتركاً ومسئولية مشتركة.

١٠- هناك محاذير في هذا النوع من الإدارة وهو أن يفقد القائد السيطرة، بمعنى أن العاملين قد يرون ما لا يراه القائد، ومعناه أن يكون القائد دائماً مستعداً لمقارعة الحجة بالحجة والاستماع للآخرين. وقد يؤدي ذلك إلى احتمال حصول فوضى وعدم قدرة على السيطرة وأن تتحول الأمور إلى نقاش لا ينتهي وخلاف بدون مرجعية يحتكم إليها. هذا مقبول في التفسيرية ولا يعد عبئاً لأنه يبقينا في يقظة عقلية دائمة.

الأهداف لا تعود محددة سلفاً بل مطروحة أمامنا للنظر، لذلك فالقائد المعنوي دائماً مهتم بما يجب عمله، ولماذا، وهذا ليس شللاً بل سعياً لفهم أعمق بما يجدر عمله ولماذا.

١١- **التفسيرية ليست ضد تطبيق القوانين واللوائح**، وهناك أوقات لا بد فيها من استخدام السلطة، ولكن متى؟ وكيف؟ وتحت ظل أي ظروف؟

النموذج النقدي في الإدارة التربوية[1]

النموذج النقدي هو نموذج فكري معروف في العلوم الاجتماعية مثلــه في ذلك مثل النموذج الوضعي، وكما في النموذج الوضعي فقــد تم تــبني النموذج النقدي من قبل بعض المفكرين في الإدارة التربوية. وهناك نــسخ متعددة من النقدية: النقدية الماركسية، والماركسية الجديدة، والنقدية غــير الماركسية. ولكن عادة ما يشير النموذج النقدي إلى النسخة غير الماركــسية من النقدية رغم وجود مقولات مشتركة بينهما. والذي نعرضه هنــا هــو النموذج النقدي غير الماركسي.

- المرتكزات الفلسفية للنموذج النقدي:[2]

الإنسان: يختلف الإنسان درجة ونوعاً عن الكائنات الأخرى، ويترتب على ذلك أن الظاهرة الإنسانية الاجتماعية لا يمكن دراستها بنفس الطريقة التي تدرس فيها الظاهرة الطبيعية أو الحيوانية.

الحقيقة: يؤمن النقديون بوجود حقيقــة تتــشكل بفعــل الظــروف الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية وعامل النوع الاجتماعي.

---

(١) اعتمدنا في عرض النقدية بشكل خاص على كتابات زعيم النقدية في الإدارة التربوية «Richard Bates» (انظر المراجع) وبعض أوراق علمية زودنا بها مــن خــلال الاتصالات العلمية والمراسلات بيننا، إضافة إلى الدراسات التــي نــشرها «Park» (انظر المراجع).

(٢) انظر Denzin and Lincoln, 1994.

المعرفة: المعرفة لدى النقدية سلسلة استبصارات تاريخية/ بنيوية تتشكل مع مرور الزمن عندما يستبدل الجهل والخوف المستحوذ باستبصارات متنورة وتفاعل جدلي. والمعرفة لدى النقدية لا تتراكم هرمياً بل تنمو وتتغير عبر عملية جدلية تمحو الجهل واستحواذ الخوف وتوسع دائرة الاستبصارات المتنورة. يمكن التوصل إلى تعميمات إذا تشابهت القيم والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والإثنية وظروف النوع الاجتماعي عبر الأماكن.

القيم والأخلاق: للقيم مكان الصدارة في النموذج النقدي، وتترجم الأخلاق في النموذج النقدي بالعمل على إزالة الجهل وإثارة الوعي. و ينتقد النموذج النقدي النموذج الوضعي في الإدارة التربوية لاستبعاده القيم من البحث الإداري، ولتجريده الإدارة من البعد الأخلاقي، ولتركيزه على التوصل إلى قوانين وتعميمات لفهم هيكل وديناميات الإدارة، ولتركيزه على القضايا الإدارية أكثر من القضايا التربوية بحجة الحرص على كفاءة الأداء، وكأن إدارة المدارس هي مجرد عمليات تنظيم وتنسيق وتخطيط واتخاذ قرار واتصال يقوم بها الإداريون. وبهذا يعيد النموذج النقدي البعد الأخلاقي للنظرية الاجتماعية الإدارية التي استبعدها النموذج الوضعي.

الباحث وموضوع البحث: الباحث النقدي يكشف ويعري ويغير نمط علاقات الاضطهاد في المؤسسة التعليمية، يستخدم استبصاره وحدسه المتنور ومعلوماته المباشرة وخبرته، ويستخدم ضمير المتكلم وليس الغائب، ولا يدعي الموضوعية الزائفة بل الذاتية المتنورة، ولا يخفي غرضه من البحث.

يستخدم الطرق الكيفية مثل دراسات الحالة وتحليل الوثـائق والمقـابلات والمشاهدة المشاركة ويركز على المداولة المستمرة. وفي النمـوذج النقـدي يتحول العاملون إلى باحثين مسلحين بالوعي، يحددون موقعهم في السـياق العام للمؤسسة ويعملون على التغيير. من هنا تأتي أهمية البحث الإجرائـي واحترام خبرة العاملين واعتبار العاملين باحثين.

- متضمنات النموذج النقدي للإدارة التربوية:

- لا يمكن فهم المنظمات ومن بينها المـدارس، إلا في ضـوء تحليـل علاقات القوى السائدة التي لا تقتصر على ما يجري داخـل المنظمـة بـل خارجها، فما يجري داخل المنظمة إن هو إلا امتـداد لتجـاذب القـوى الخارجية. حتى التقنيات التنظيمية مثل تقسيم العمل وغيره إن هي إلا تعـبير عن علاقـات القوى وليست تعبيـراً عن ضرورات وظيفية أو تنظيميـة. وما الأهداف والتقنيات واللوائح والإجراءات التنظيمية وغيرها إلا أفعـال بشرية أو منتجات جانبية لنشاطات بشرية.

- العالم الاجتماعي (ومنه المنظمات والمدارس) في حالة صيرورة دائمة، أياً كانت الترتيبات الاجتماعية السائدة (مثل المؤسسات المختلفة) في وقـت من الأوقات، فهي مؤقتة، ولو كانت الظروف مغايرة لكانـت الترتيبـات مختلفة. وسوف تفسح هذه الترتيبات الطريق لترتيبات جديدة قد تظهـر في البداية على أنها نقيض لها أو على الأقل في نـزاع معها.

- يفترض في الإدارة أن تكون فعل تحرر، هاجسها تسخير المنظمات التعليمية والممارسات الإدارية لتحقيق العدالة الاجتماعية، وتعرية ومحاربة كل الجماعات التي تعمل لمصالح خاصة على حساب مصالح الآخرين، والتي تقنّع الهيمنة والاضطهاد بقناع التحرر.

- يؤكد النقديون كثيراً على الاتصال، فمجتمع الهيمنة والاضطهاد ينتج تشوهات في الاتصال مما يعوق التحرر. يستخدم النقديون تعبير «وضع الخطاب المثالي» للإشارة إلى بيئة اجتماعية تسمع فيها جميع الأصوات دون هيمنة صوت على آخر. كما يركزون على «كفاءة الاتصال» اللازمة للمشاركة الفعالة في صنع القرار.

وتعني «كفاءة الاتصال» القدرة على استخدام الخطاب بشكل مناسب لتحقيق الأهداف، والقدرة على جعل الآراء قادرة على الإقناع وكذلك القدرة على تكييف الخطاب لجعل النيات مفهومة. ولذلك من واجب الإدارة التربوية تهيئة وضع الاتصال المثالي في المدرسة وخاصة في الاجتماعات وعند صنع القرار. عندئذ يجب أن يكون الجدل عقلانياً تعرى فيه المصالح والقوة المستندة للمركز واستبدالها بالقوة المستندة للحجة، مع حق كل فرد أن يستمع الجميع إليه. يتم مناقشة القضايا بصدق وإخلاص وشمولية وعقلانية واستناداً للشواهد. هذا يحتاج إلى إرادة وبنية تحتية مثل قنوات اتصال مفتوحة. كما يتطلب:

١- توفير المعلومات وتشاطرها والاستشارة والقنوات المفتوحة من الاتصال مع القادة باعتبارهم ممكنين «enablers» لا مديرين.

٢- النقاش والتساؤل النقدي حول القضايا التعليمية وصنع السياسة والقرارات.

٣- وضع المصالح ومدى شرعيتها موضع التساؤل عند صنع القرار.

٤- الحاجة إلى اتخاذ قرارات تجسد مبادئ وضع الخطاب المثالي.

٥- استبدال العقلانية التقنية بالتحرر.

٦- الحاجة إلى قرار جمعي زمالي وليس أوتوقراطي.

٧- تحديد طبيعة ومدى العمليات البيروقراطية في المؤسسة ودورها في الإعاقة أو التمكين.

- وحيث يتم قدر كبير من الاتصال من خلال اللغة فإن النقديين معنيون بكشف دور اللغة في الاضطهاد حيث تجعل الفئات المهيمنة المهمشين في وضع يصعب فيه عليهم فهم الوضع القائم ناهيك عن الخروج منه.

من هنا تبدو أهمية تفكيك وإعادة تركيب الحقائق والمواقف ورؤية ما وراء الموقف وتقصي أشكال ارتباط الخطاب بالقوى المسيطرة، وتقصي كيفية خدمة القوة والمعرفة للقوى المسيطرة من خلال إعادة إنتاج الممارسات اللازمة لذلك.

- يرفض النقديون مقولة: أن الإدارة علم مجرد من التأثر بالثقافة والقيم وأنه لا علاقة بين المنظمات التعليمية والبنى الهيكلية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وهم ينتقد النظريات التقليدية في الإدارة لتجنبها الخوض في العلاقة بين البنى الاجتماعية والنظام المدرسي، وبذلك تعمل على تأمين

المصالح الرئيسة للفئات المهيمنة وترسيخ هيمنتها، ولذلك فإن الرسالة التي تبثها المدرسة (من خلال المناهج مثلاً) تستخدم لتكريس انعدام المساواة.

ويعتقد أنصار هذه النظرية أن النظريات السائدة في الإدارة التربوية حاليا تعمل لخدمة القوى المهيمنة في المجتمع وإعادة إنتاجها وإضفاء الشرعية عليها. ويرى هؤلاء أن المنظمات القائمة تتصف بالنخبوية والتوزيع غير الملائم للقوة (أو السلطة) والافتقار للمنظور التاريخي وعدم القدرة على إحداث تغير اجتماعي وبالقبول الضمني بالوضع القائم. وفوق ذلك فهي تعرقل أي برنامج عملي يهدف إلى إعادة ترتيب الأوضاع الاجتماعية على أساس من التحليل المعقول لإمكانيات وحدود الأشكال الاجتماعية السائدة.

- ويعيب أنصار النظرية النقدية على النظريات السائدة استبعاد البعد الأخلاقي في أعمالنا والتركيز على القضايا التقنية التي يسهل حلها إدارياً. بدلاً من ذلك يرى هؤلاء أن نظريتهم النقدية تفسر سر هيمنة طبقة على أخرى من خلال تحليل الأعمال والممارسات، ومن خلال تفسير العلاقات بين البنى الاجتماعية وأنماط السلوك المختلفة، وتقديم تحليل لها في سياق تاريخي يلقي الضوء على كيفية وجود الفرد في هذا الموقع أو ذاك، وعلى كيفية قبول بعض الأفراد للممارسات القمعية، وانتفاضة بعضهم ضدها، وعلى طرق تزييف الوعي وكيفية تجنب ذلك، وذروة ذلك تقديم برنامج عمل يعلم الأفراد كيفية العمل والتنظيم بشكل مختلف. تعنى هذه النظرية أيضاً بدور علماء الإدارة بالإنتاج الاجتماعي للمنظمات، وبالأساس

السياسي للمنظمات خاصة ما يتعلق بعلاقة السلطة بالبنى التنظيمية، وربط المنظمات بالمنظومة المجتمعية.

- ويضيف هؤلاء أن قضايا المعرفة والتعليم والقيم لا يمكن تناولها بدون اعتبار البنى الفوقية مثل الاقتصاد والنظام السياسي. من هنا أهمية المنحى الجدلي الهادف إلى تعظيم القيمة الفردية ضمن الخير العام والمشترك للمجتمع، والذي تكون نتيجته النهائية دمقرطة الحياة الإدارية والتنظيمية. لذلك يجب أن تعنى الإدارة التربوية أكثر بالارتقاء بالقيم الاجتماعية الفردية مثل الديموقراطية التحررية والتحرر الإنساني لبناء مجتمع أفضل وليس بمجرد تقديم المعرفة.

- تؤكد النقدية على أهمية المدرسين في تحسين المدارس وترفض زحف الضوابط البيروقراطية ومكننة التعليم لترسيخ سيطرة النخب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية على عمليات التعليم.

- كما تدعو النظرية النقدية إلى المجيء بالجمهور الخارجي (الآباء وأفراد المجتمع) إلى مركز النشاطات المدرسية. هم الآن على الهامش؛ لأن أدبيات الإدارة السائدة تجعل المدير كأهم عنصر في المدرسة. قلما يتحدث الأدب السائد عن التمكين والإدارة الذاتية. إنه أدب إقصائي للمدرسين والتلاميذ والآباء وأفراد المجتمع. الأدب السائد قائم على الهرمية والتنافس والفوز و«أن أكون رقم ١» وهذا يؤدي إلى خسارة حس الاتجاه « Sense Of Direction» والحرص على التحكم والضبط.

– لذلك تنتشر في أدبيات النظرية النقدية موضوعات مثل إضفاء الطابع الإنساني على العمليات التنظيمية؛ تطوير نظم المشاركة (مثل الإدارة الذاتية)؛ استحداث بدائل للبيروقرطية؛ إزاحة نظم الهيمنة، توظيف الخبرة التقنية بدون تشكيل نخب تكنوقراط؛ إزالة العوائق أمام البدائل.

– هناك حاجة أيضا لبرامج تنمية مهنية تجعل المعلمين والمربين على وعي بالمشاركة في العمليات السياسية ومحتوى المنهاج والتعليم والتقييم من أجل أن يكتسبوا قوة وقدرة للعمل كمثقفين تحويليين. كما يجب توفير فرص للتطوير اللغوي في عدة أشكال مثل حلقات المناظرة والنقاش وطرح الأسئلة وإثارة الأسئلة والنقد والتبرير والدفاع عن الحجج.

تعقيب:

يظهر العرض السابق وجود كثير من الاتجاهات في الإدارة التربوية تنتمي لعدة نماذج فكرية. ورغم اختلاف توجهات تلك الاتجاهات إلا أن هناك خيوطاً تسري بينها جميعاً من ذلك فقدان الثقة بالطريقة العلمية أو وضعها موضع التساؤل، أو الدعوة إلى تقييدها، وهناك قلق على القيم والبعد الأخلاقي في الإدارة التربوية. ولكن يبقى السؤال: أين من هنا؟

يظهر استطلاع الأدبيات أن النماذج الجديدة قد شقت لها طرقاً في حقل الإدارة التربوية، وأنها ليس هنا لتبقى بل لتزدهر وأنها قد تجاوزت البلورة إلى المأسسة. هناك عدد من العلماء لا بأس به ينتمي لهذا النموذج أو ذاك وهناك من ناحية أخرى استيعاب لأفكار هذه الاتجاهات من قبل الاتجاه العلمي السائد، الذي يقوم بحركة تصحيحية ليبقى قادرا على الاستمرار.

سؤال آخر وهو: ما إذا كانت هذه النماذج قادرة بنفسها على هداية البحث؟ الإجابة: أن هذه النماذج ليست محصنة ضد النقد، وبالتالي فالمتوقع بقاؤها واستمرارها دون أن يعني ذلك اختفاء خصمها الوضعي العلمي اللدود ولو في نسخته «ما بعد الوضعية». يقول «كوهن»: النماذج تستمر حتى بعد أن تفقد مصداقيتها، هذا إضافة إلى عملية التصحيح الذاتي.

هل سنشهد مصالحة أم هي حروب نماذج؟ من المبكر الإجابة عن السؤال.. هناك في المعسكرين الرئيسيين متطرفون لا يرون مجالاً للمصالحة، ففي المعسكر العلمي هناك «Willower» و «Evers and Lakomski» ممن يرون ألا تنازل عن مرجعية العلم، وأن التصحيح واستيعاب القيم والأخلاق يجب أن يتم تحت سقف المرجعية العلمية. وفي المقابل هناك «Sergiovanni» و«Greenfiled» و«Bates» ممن يرون ألا مجال للمصالحة، للاستيعاب بل الإقصاء.

وبين هؤلاء وأولئك من يرى أفقاً للالتقاء وسط الطريق. يدعو «Griffiths» إلى تعددية نظرية يتم وفقاً لها اختيار الأفضل بناء على معايير الجدوى والتكلفة وسهولة الاستخدام.

ويرى «HOY, 1996» أن المنظورات النظرية في الإدارة التربوية يجب أن تكون مفتوحة مرنة تعددية إذا كان لها أن تكون مفيدة. ويرى «LEE» أن النماذج ليس متعارضة بل متكاملة وقابلة للتصالح، بينما يدعو «1996 ZALD, » إلى إعادة بناء علم التنظيم ليشمل العلم والإنسانيات.

الاتجاه الأخلاقي

لا يشكل الاتجاه الأخلاقي نموذجاً فكرياً بالمعنى المستخدم لـ «نموذج Paradigm» عند كوهن، كما أسلفنا، ذلك أن الاتجاه الأخلاقي لا ينطلق من منطلقات فلسفية متكاملة على نحو ما بينا في الوضعية وما بعد الوضعية والتفسيرية والنقدية. الاتجاه الأخلاقي قد يكون دينياً أو علمانياً أو تفسيرياً أو نقدياً. ولذلك آثرنا استخدام اتجاه بدل نموذج. يظهر هذا الاتجاه تحت مسميات مختلفة: الإدارة بالقيم «Value-Based Management»، الإدارة بالفضيلة «Virtue-Oriented Management»، الإدارة الصادقة «Authentic Management»، الإدارة بالمبادئ « Principle-Centered Management»، الإدارة الخادمة «Service Management»، القيادة الأخلاقية « Moral Management» وهكذا. وقد يمثل المنتمون إلى هذا الاتجاه نماذج فكرية وآيديولوجية متنوعة ولكنهم في المجمل يتفقون على نقدهم للوضعية لاستبعادها الأخلاق والقيم من عالم البحث وبسبب توجهها الإداري، الذي يعلي من شأن الفعالية وكفاءة الأداء والإنتاجية والاعتبارات البيروقراطية على حساب الاعتبارات الإنسانية.

يرى أنصار الاتجاه الأخلاقي في التربية أن الاتجاهات السائدة في الإدارة التربوية التقليدية قد استرشدت بمفاهيم السلطة والقيادة في النظرية والممارسة الإدارية. وقد أدى هذا التركيز على القيادة والسلطة إلى استبعاد الأخلاق في مهنة أساسها أخلاقي ولكن ممارستها لم تكن كذلك. إن القيادة والسلطة

كما تبلورت حتى الآن في الإدارة التربوية نظرية وممارسة تعوق اتخاذ القرار الأخلاقي في المؤسسات التربوية. ولا يعني هذا الانتقاد المطالبة باستبعاد الاعتبارات الإدارية بل المسالة مسألة أولويات، فالتربية أساسا مؤسسة أخلاقية، ولذلك على الإدارة التربوية أن تجعل الأخلاق في المركز وليس على الهامش.

ويضيف هؤلاء أن الوضعية والاتجاه العلمي في الإدارة التربوية ربما أدى إلى زيادة الإنتاجية والارتقاء بالأداء التنظيمي، ولكن ذلك كان على حساب الجانب الإنساني في المؤسسة. هناك قلق من إهمال الجانب الأخلاقي نتيجة ارتباط السلطة بالمكاسب وعمل من بيدهم السلطة على السعي وراء المنفعة والمركز والمصلحة الشخصية والامتيازات والنرجسية وإشباع الشهوة للسلطة الذي يحدث في العاملين مشاعر خيبة الأمل والاضطهاد والاستغلال. كل ذلك أدى إلى قلق من موت الجانب الأخلاقي في الحياة والحنين إلى إعادة الاعتبار للأخلاق.

هناك إعادة فحص لمفاهيم القوة والسلطة وكيفية ممارستها وإضفاء الشرعية عليها. وهناك إعادة تعريف للإدارة والقيادة ودعوة إلى التحول من آليات وعمليات الضبط الهرمي التقليدي، كأساس للتأثير إلى مفاهيم الخدمة والأمانة التي تؤكد على الشراكة والتمكين.

وسوف نستعرض نموذجاً واحداً لهذا الاتجاه الأخلاقي بينما نحيل القارئ إلى المراجع لمزيد من الإطلاع[1].

---

(١) Covey, Stephen, (1992) Principle-Centered Management; Greanleaf, (1977) Servant Leadership,

نموذج «سيرجيوفاني»

Moral Leadership and Value-Based Schools

يعد «سيرجيوفاني» من أبرز مفكري الإدارة التربوية في العـــالم منـــذ مطلع السبعينيات، ويندر ألا تجد إشارة إليـــه في كتـــب الإدارة التربويـــة وبحوثها. ولكنه منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي تحول إلى بلورة نمـــاذج جديدة للمدارس والإدارة التربوية قائمة على منطلقات أخلاقية ودينية. وهذا الجانب من جهده غير معروف في الكتابات العربية للأسف، وذلك لعـــدم متابعة المؤلفين العرب ومواكبتهم للتطورات الفكرية في العالم. سوف نعرض في هذا الحيز تصور «سيرجيوفاني» للقيادة الأخلاقية التربويـــة، أو القيـــادة القائمة على الفضيلة.

يدعو «سيرجيوفاني» إلى جعل المدرسة جماعة لا مجتمعاً (جرت العادة في الأدبيات وصف المدرسة مجتمعاً مـــصغراً Micro Society). يفـــرق «ســـيرجيوفاني» (١٩٩٤) بـــين مجتمـــع «Society» وجماعـــة «Community». تتكون الجماعة في نظره من أفراد يرتبطون معا بـــإرادة طبيعية وقيم وأفكار مشتركة. وهذه الروابط كافية لتحويلهم من «أنـــا» إلى «نحن». ومع الزمن تتطور للجماعة عواطف مشتركة وتقاليـــد راســـخة. يرتبط الأعضاء في الجماعة بإرادة طبيعية تعتبر هي القوة المحركة لهم، وتعطي لارتباطهم معنى وأهمية داخلية. لا توجد منفعة ملموسة أو هدف محـــدد في ذهن طرفي العلاقة في الجماعة. أما في المجتمع فهناك إرادة عقلانية حيث تقرر أطراف العلاقة الارتباط ببعضها للوصول إلى هدف معين ولتحقيق منفعـــة

معينة. ومع انتهاء المنفعة قد تنتهي العلاقة. في الجماعة علاقة معنوية وفي المجتمع علاقة نفعية محسوبة. ورغم أن أعضاء الجماعة قد يحققون عوائد مادية إلا أنهم يسعون إلى ما وراء ذلك لبناء التزام معنوي وعلاقة خاصة مع المكان والفضاء والفكرة على مدار فترة من الزمن مما يعطي الأعضاء إحساسا بالأمن والأهمية وبمعنى للحياة بل وبهوية مشتركة. من أمثلة الجماعة الأسرة والحارة (الحي) والمؤسسة الدينية (أو المقدسة بشكل عام).

حسب رأي «سيرجيوفاني» تمثل المؤسسات المعاصرة المجتمع العلماني. فالدخول إليها مشروط، والعلاقات رسمية وباردة «distant» مضبوطة بالأدوار والعلاقات، ويتم التقويم وفق معايير مستقلة مجسدة في سياسات وقواعد وبرتوكولات، وكلما عمل الفرد للمؤسسة أكثر وحقق لها أكثر ازداد قبولاً. هناك تنافس، من يحقق أكثر يحصل على تقويم أفضل. هموم الأفراد قد لا تكون مشروعة، فالهموم المشروعة تحكمها الأدوار لا الحاجات. هناك نفور من الذاتية بينما يعلى من شأن الموضوعية والعقلانية. ويضيف «سيرجيوفاني» أن هذا النوع من العلاقات يناسب المؤسسات ذات التوجه الربحي، ولكنه لا يناسب دار العبادة أو الجماعة الخيرية أو النادي الاجتماعي أو الجوار أو البلدة الصغيرة أو الجماعات التطوعية والأهم من ذلك المدرسة.

إذا أريد للمدرسة أن تتحول إلى جماعة عليها طرح أسئلة مثل: ما الذي يمكن عمله لزيادة الإحساس بالجوار والأسرة والزمالة بين الأعضاء؟ كيف يمكن جعل الأعضاء مهنيين يعتني كل بالآخر ويساعد الآخر للحياة معا والتعلم معا والقيادة معا؟ ما نوع العلاقات التي تجعل الآباء وأفراد المجتمع جزءا من المجتمع المدرسي؟ ما القيم والأفكار التي يمكن بها تحويل المدرسة إلى جماعة؟ كيف يمكن توظيف القيم والالتزامات بحيث ترشد القيادة، كيف

وماذا تتعلم الجماعة، وكيف يتعلمون من بعضهم ويعاملون بعضهم، ما أنماط الالتزامات والواجبات المشتركة؟

ومع الزمن يجب أن تترسخ تقاليد وأعراف تنقل وتعلم للأعضاء الجدد وتحكم عمل الجماعة وتشكل الذاكرة الجمعية للجماعة « Collective Memory of the Community». هذه الذاكرة تحافظ على الاستمرار والترابط وتضفي على الحياة معنى وأهمية.

في مثل هذه المدرسة تنتقل مهمة تطوير الأداء والتدريب من الإدارة إلى المدرسين انطلاقا من التزامهم بتطوير أدائهم، بينما يشارك المديرون والمشرفون في المتابعة والمساءلة لضمان النوعية، ويقل دور الحوافز الخارجية ودور الخبراء الخارجيين. كل ذلك يقتضي معايير جديدة للنوعية واستراتيجيات مساءلة جديدة وطرق جديدة للعمل- قيادة جديدة قائمة على التأثير بالإقناع والقدوة واستثارة القوى المعنوية الداخلية. هذا التأثير متبادل، وما لم يوافق العاملون على أن يقادوا فلا يستطيع القائد أن يقود. وعلى القادة أن يكونوا جزءا من ذلك النظام حتى وهم يحاولون تغييره، وإلا ستفشل قيادتهم. أما لجوء القادة لإصدار الأوامر أو طلب الانصياع خوفاً من الفشل فقد يؤدي إلى التضحية بالتزام الأعضاء.

حتى تنجح القيادة تحتاج إلى الارتباط بفهم مجمع عليه يتوسط هذا التأثير المتبادل. يتجسد هذا الفهم بأغراض مشتركة مرتبطة بالتزامات أخلاقية. تحول هذه الارتباطات دون تحول القيادة إلى مجرد عمليات تقنية فنية. في مثل هذه المدرسة تتفوق الالتزامات الأخلاقية على العمليات الفنية في حالة الصراع بين النوعين من الالتزامات. وفي مقدمة الالتزامات

الأخلاقية لمدير المدرسة مثلاً الاهتمام بحاجات المدرسة كمؤسسة وخدمة أهدافها والعمل كحارس على وحدتها المؤسسية.

المنظمات في المجتمع تولد سلطة. والمدارس ليست استثناءً. أما الجماعة فتولد التزامات وواجبات تنبع من الروابط التي تربط أعضاء الجماعة. كما تنبع من السلطة المهنية التي تأخذ شكل التزام بالممارسة الفاضلة. عندها تنزوي السلطة الشخصية والبيروقراطية في الهامش وتحتل السلطة المهنية المركز. هكذا يتغير مفهومنا للقيادة وطريقة عملها. بهذا يصبح المعلمون والمديرون معا منتمين إلى قيم ومعتقدات وأفكار مشتركة.

لقد كتب «سيرجيوفاني» كثيرا عن القيادة التي تنبع من الأفراد في المنظمة، ويمارس فيها المدير قيادة مستندة إلى المثل المشتركة والروابط الأخلاقية، فيأتي المدرسون والآباء والطلاب معا فيخدم المدير كقائد للنقاش حول ما هو الأفضل، ويقدم النموذج في التدريس، وفوق ذلك يقوم بمساعدة الآخرين. من أجل ذلك يجب أن يرى المديرون المنظمات كمؤسسات غير رسمية استيعابية مرنة متعاونة «geterarchical» (عكس الهرمية Hierarchical).

هذا ويؤكد «سيرجيوفاني» أنه رغم أن الأخلاق والفضيلة لها قيمة في حد ذاتها فإن كون المدارس تعمل استناداً إلى الأخلاق والفضيلة لا يعني ضعف الأداء بل على النقيض من ذلك فإنه بناء على بيانات ومشاهدات جمعها من مدارس قائمة على الفضيلة تبين له أن نتائجها لا تقل عن المدارس الأخرى إن لم تكن أفضل.

النموذج الديني المسيحي

في خضم البحث عن نماذج بديلة للاتجاه الوضعي في الإدارة التربوية حط بعض المفكرين رحالهم على تخوم الدين وبعضهم اخترق هذا «التابو» الذي لم يعد محرماً. ولكن قوة نفوذ العلمانية جعلت كثيرين منهم ينأون بأنفسهم عن استخدام لفظ «الدين». لقد استخدم «سيرجيوفاني» عام ١٩٩٢م تعبير «السلطة المقدسة Sacred Authority» كمصدر من مصادر المعرفة الموثوق بها في الإدارة التربوية.

وقد دعا إلى ذلك تحديداً في «الإشراف التربوي» (وهو حقل تربوي فرعي، بينه وبين الإدارة الكثير من المشتركات لدرجة دمجه بها لدى كثير من المفكرين والباحثين).

عدا عن أوجه القصور التي سبق الحديث عنها في النماذج العلمانية، خاصة الوضعية، أصبح كثير من مكونات الفكر العلماني موضع هجوم ونقد في العقود الماضية. واليوم هناك اتفاق عام على أن الدين في القرن الحادي والعشرين لن يختفي ولا العلمانية سوف تزول من مفرداتنا وفكرنا، ولكن التطورات في الدراسة العلمية الاجتماعية للدين أخذت تقوض كثيرا من مصداقية العلمانية (Hadden and Shupe, 1989).

من ناحية أخرى تكيفت الكنيسة مع العالم المتغير، واستوعبت العلم الذي كانت تحاربه. وأنشأت المنظمات الدينية مؤسسات تقدم الخدمات وتقوم بالوظائف الاجتماعية التي تقوم بها المنظمات المدنية (مدارس، جامعات، حركات شبيبة، بيوت كبار السن، مؤسسات رعاية اجتماعية، وصحف وهكذا) والتي ركزت على تلبية الحاجات الإنسانية الملحة وتحقيق

العدالة الاجتماعية إضافة للعناية بالجوانب الروحية. وقد أطلق « Chaves, 1993» على ذلك وصف «العلمنة الداخلية للكنيسة».

وفي ميدان الإدارة تشير الدراسات المعاصرة إلى أن الدين قد ظهر من جديد كمشارك مهم في الجدل الأكاديمي حول القضايا الإدارية. هناك طرح جديد للقضايا الإدارية باعتبارها قضايا أخلاقية يحق للكنيسة إبداء وجهة نظرها إزاءها.

لا يسلم هؤلاء أن الإدارة موضوعا من اختصاص أهل العلم والبحث فقط بل هي قضايا ترتبط مباشرة بالعقيدة: «لا يمكن أن تتم أفعالنا وبحوثنا دون الإشارة إلى نماذجنا الفكرية ومنظوراتنا» (Jenkins, 1988).

وهذا الاتجاه لجعل الدين ذا صلة بالإدارة هو جزء من اتجاه عام لجعل الدين ذا صلة بجوانب الحياة اليومية الأخرى والحقول المعرفية الأخرى مثل الاقتصاد ففي عام ١٩٨٦ مثلا نشر رجال الدين الكاثوليك في الولايات المتحدة رسالة بعنوان: «العدالة للجميع: التعاليم الاجتماعية الكاثوليكية واقتصاد الولايات المتحدة ومتضمنات ذلك للتوظيف والفقر والتعاون» حول القضايا الخلقية التي يطرحها الاقتصاد (Velasquez And Gerald, 1988).

هناك تقارير متواترة عن تزايد «الروحية Spirituality» في أماكن العمل ليس بالمعنى الديني بل بمعنى طرح التساؤلات عن المغزى من العمل والأفعال الإنسانية في ضوء بعض القيم مثل الأمانة والثقة والعدالة والنزاهة والإنصاف والتفتح الذهني والعدالة والالتزام والمساواة والحرية والاستقلالية بحيث تجد هذه القيم طريقها للتعبير عبر الإجراءات والممارسات اليومية خاصة على مستوى القادة «Fairholm, 1997 ».

يعتقد أنصار الطرح الديني في الإدارة أن لهم أسبابهم في مطالبتهم بإدخال المنظور المسيحي في الإدارة. يرى بعض هؤلاء أن الإدارة الحديثة تتعارض مع مبادئ الإنجيل. وقد عبر «Rush, 1988» عن ألمه لأن كثيرا من المؤسسات المسيحية قد قبلت فلسفة الإدارة العلمانية وسعت لتحقيق كلمة الرب باستخدام تلك الفلسفة الإدارية التي تتعارض جذريا مع مبادئ الإنجيل.

هناك دوائر مسيحية أخرى قلقة من تعرض القيم المسيحية للاندثار بسبب التلاشي السريع للبنى الاجتماعية في الأحياء الصغيرة وتزايد التسليع والتسلية والتفاوت الكبير بين قيم الكنيسة- المنزل والقيم التي تغرسها المدرسة الحديثة.

هناك مسيحيون آخرون معنيون بجعل الدين على صلة بالحياة. «مع أن الدين ليس كتاباً عن الإدارة والتنظيم إلا أنه يضع المبادئ التي تشكل البنى والعمليات التنظيمية. إن مبادئه عريضة بحيث تقرر ما الذي ينبغي عمله كيف ولماذا؟» (Lawrence, 1998).

التبشير بالدين عامل آخر لطرح المنظور المسيحي: «نريد أن ننقل للآخرين ما نعلمه بالقلب والخبرة أنه طريق الخلاص الوحيد. الكلمات هي مجرد شكل من أشكال الشهادة. أما صفات الشخصية والطاقة في العمل والشعور بالابتهاج في العمل والصلابة والإنصاف والمساعدة والعناية بالآخرين من حولنا فهي تتكلم بصوت أعلى بكثير من الكلمات» (Catherwood, 1966).

من ناحية أخرى بنت التيارات المسيحية على ما بدأته الاتجاهات الأخلاقية في الإدارة، التي أخذت تركز أكثر وأكثر على القيم والأخلاق

والمبادئ والفضائل والروحية والمصداقية. ويشيع بشكل خاص في أدبيات الاتجاهات الأخلاقية في الإدارة مفهومان قديمان هما «الخدمة Service» و«القوامة Stewardship». ويدعو أصحاب هذه الاتجاهات إلى فهم القيادة على أنها قبول وتجسيد لمسئوليات الشخص باعتباره قيِّماً مؤتمناً. ومثل هذا الفهم ضروري لتحويل القيادة إلى قوة مؤثرة لتحسين الوضع المؤسسي.

تلتقط الاتجاهات المسيحية في الإدارة الخيط من هنا لتغمس مصطلحي الخدمة والقوامة في التراث المسيحي. يرى «ساندمارك» أنه لكي تخدم المجتمع دون أن تكون عبداً للمجتمع تحتاج إلى أن ترسي حبالك في مرسى خارج المجتمع، مثلاً في العقيدة. ويضيف أن الخدمة جوهرية في الإنجيل. لقد تكلم المسيح عن نفسه كخادم وعن حوارييه بأنهم خدم لبعضهم بعضاً (Sandsmark, 1997). ويعلق آكوشي (Ackuchi, 1993) على قول المسيح: «مملكتي ليست من هذه الأرض» (يوحنا ١٨:٣٦) مقارنا بين قيادة المسيح والقيادة الدنيوية: قيادة المسيح مدفوعة برغبة في الخدمة وليس بالمصالح الذاتية بينما تعد القيادة الدنيوية طريقا للشهرة والنجومية في عالم البقاء للأصلح. ويجد هذا المفهوم دعما له في خطاب المسيح لتلاميذه: «بين الوثنيين ملوك جبارون، وكل مسئول صغير يظلم من هو أدنى منه. ولكن بينكم الأمر مختلف. أي واحد منكم يريد أن يصبح قائدا لكم يجب أن يكون خادمكم. وإذا كنتم تريدون البقاء في القمة يجب أن تخدموا كعبيد.. أنا المسيح لم آت لأُخدَم بل لأخدم «(متى ٢٠:٢٠-٢٨)».

ويرى «Rush, 1988» أن هذه العبارات تشكل حداً فاصلاً بين الفلسفة الدنيوية في الإدارة وفلسفة المسيح «في النظام العلماني للإدارة غالبا ما يستخدم

القادة سلطتهم وقوتهم لاضطهاد من هم أدنى منهم، مع أن الأكثر تنوراً لا يفعلون ذلك. القائد المسيحي يجب ألا يتصرف على هذا النحو. عليه أن يخدم من هم تحته بمساعدتهم للوصول إلى أقصى درجات الفعالية. وكلما صعد الشخص في السلم الإداري عليه أن يخدم أكثر». ويشير «Rush» إلى قصة رحبعام (سفر الملوك ١٢:٧) الذي تجاهل النصيحة الإلهية: «إذا كنت اليوم خادماً لهؤلاء الناس وخدمتهم وأعطيتهم ما يريدون سيكونون دائماً خدماً لك». ولكن رحبعام لم يستمع للنصيحة بل استخدم سلطته وقوته للتحايل والتحكم والاستغلال مما أدى بالأمة للتمرد عليه وطرده.

وقد تضمن إعلان «براغ الكنسي (١٩٩٧م) The Prague Declaration» حول التربية مبدأ الخدمة، وتطرق إلى العديد من القضايا التربوية. وحول الإدارة التربوية قال الإعلان:

١- يجب أن تخدم الإدارة التربوية الأغراض الأسمى من التربية وليس الرؤى المدفوعة بالدوافع الاقتصادية وحسب.
٢- على الإدارة التربوية أن تحمي دائماً الفقراء والمهمشين والمحرومين والمستضعفين.
٣- يجب أن تكرس القيادة التربوية للرؤية والإلهام والخدمة وليس السيطرة.
٤- يجب أن تمارس السلطة بطريقة مسؤولة منفتحة ميسرة وليس بطريقة سلطوية مغلقة ميالة للعقاب.

أما القوامة فهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالخدمة. وهي تعرف بـ «أن يكون الشخص قيماً على ممتلكات الغير وأن يستخدمها ويستثمرها». وهي تتضمن معاني المبادرة والمسؤولية وحس الاتجاه، كما أنها تتخطى مجرد الربح إلى إثراء النفس والمؤسسة وبناء الإجماع. القيّم هو في خدمة الغير وليس فوق

«الغير». والقوامة تتبنى التربية والإقناع وليس الإكراه. ومن منظور القوامة فالوسائل والغايات مهمة على حد سواء. كما أن رأي الآخرين وقيم المجتمع مهمة. هذه الخصائص للقوامة تعطيها بعداً روحياً «أن نرتقي إلى ما أسند إلينا، أن نمارس السلطة مع الشكر، وأن نسعى للمغزى الذي يتجاوز المصلحة الذاتية قصيرة الأمد».

يميز الباحثون المسيحيون بين القوامة المسيحية والعلمانية «العلاقة مع الرب والاستجابة للمسيح هما عماد القوامة المسيحية». ويؤكد «كلينارد» أن القوامة المسيحية هي استجابة للرب على فضله وللمسيح على حبه ولا يوجد أي دافع خارجي لها. إنها تتضمن حساً بالواجب والامتنان النابع من الاعتراف بأن كل ما نمتلكه هو أصلاً من الله وأن المرء مساءل على إدارته له وأن على المرء أن يشكر الله على فضله بقيامه بالقوامة. القوامة المسيحية هي التزام مقبول بشكل إرادي مدى الحياة (Schroeder, 1988).

يعد فهم القوامة وممارستها أساس الإدارة التربوية المسيحية. ويجب أن تتشكل في وقت مبكر من حياة المرء (في سن المدرسة) لتكون رادعا في وجه الاستهتار والانشغال بالدنيا.

منطلقات القوامة المسيحية في الإدارة التربوية: الاعتراف بأن الرب مالك كل شيء، الاعتراف بأن المركز أمانة مقدسة، الاعتراف بالمسؤولية الشخصية، الاعتراف بالمساءلة، حسن إدارة الوقت والحياة والمال (Clinard, 1980).

المنظور الإسلامي للإدارة التربوية، لماذا؟

تساعد المناقشة السابقة على وضع المنظور الإسلامي للإدارة التربوية في سياق أوسع، السياق العالمي الذي يشهد بحثاً حثيثاً عن بدائل للاتجاه السائد. وهكذا لا يبدو طرح المنظور الإسلامي نشازاً. يرى (Al-Burae, 1990) أن طرح المنظور الإسلامي هو جزء من حركة عالمية تتبرم من هيمنة النماذج الغربية، ومؤشر على الثقة بالنفس لدى الأمم النامية تدفعها لبلورة أنماط أصيلة من الإدارة. ويعرف هذا التوجه في أدبيات علم الاجتماع بـ «التأصيل Indigenization» القائم على احترام ثقافات الشعوب الأصلية «Indigenous» وإسهاماتها في الماضي وما يمكن أن تسهم فيه مستقبلاً. وهذا في الحقيقة رد اعتبار للأمم التي كانت مستعمَرة. ويرى «Bajunid, 1996» الشيء ذاته تقريباً. ولكن طرح «البرعي» و«باجنيد» يبدو اعتذارياً بعض الشيء.

وأرى أن التأصيل كما هو معروف في علم الاجتماع ذو توجه محلي بينما التأصيل الإسلامي ذو توجه كوني، فالقضية ليست «شرق مقابل غرب» وإلا وقعنا في ردود الفعل وفي شوفينية تماثل شوفينية الغرب المستعمِر. وفوق ذلك فإنني أستعمل تعبير «الغرب» بمعنى الغرب العقائدي وليس الجغرافي، أي الغرب كما تحدده منظومته القيمية وليس موقعه الجغرافي.

من ناحية أخرى يخشى المؤلف أن «التأصيل» بالمعنى المستخدم في علم الاجتماع يؤدي إلى وضع الإسلام على قدم المساواة مع الثقافات الأصلية أياً

كانت، بما فيها البدائية. القضية ليست قضية «شرق» و«غـرب»، فـنحن نؤمن بالاشتباك الفكري مع (الآخر) أياً كان.

للمسلمين أسباهم لطرح المنظور الإسلامي. وكما ذكر سابقاً فالإدارة ليست مجرد عمليات تقنية بل المعتقدات الأساسية والافتراضات التي تثـوي وراء تلك العمليات أيضاً، تلك المعتقدات تشمل الموقـف مـن الإنـسان والكون والحياة والحقيقة والمعرفة وما إلى ذلك. وتشكل هـذه المعتقـدات الإطار الفكري الذي له انعكاساته على الإدارة فكراً وممارسة. وما كانـت نظريات الإدارة لتتعدد لولا وجود منظورات فكريـة متعـددة وراءهـا، فنظريات الإدارة لم تظهر في فراغ بل في وسط فكري ثقافي تتطابق تقاليده أو تفترق قليلاً أو كثيراً مع الإسلام.

هناك شبه إجماع بين المسلمين أن الإسلام ليس مجرد علاقة شخـصية بين الفرد وربه بل طريقة حياة شاملة. وبهذا الفهم فإن إدارة المنظمات مـن المنظور الإسلامي هو جزء لا يتجزأ من الإسلام. وكثيراً ما ينعى المـسلمون الفصل بين الدين والحياة حيث يتم مراعاة الدين فقط في بعض المجالات مثل العبادات والأحوال الشخصية بينما تتبع نماذج في العمل والإدارة قد تـشذ عن إطارهم المرجعي. لذلك فإن بلورة منظور إسلامي لـلإدارة يـسهم في تقليص هذه الثنائية.

من شأن بلورة منظور إسلامي للإدارة التربويـة مـساعدة البـاحثين والممارسين على الاقتراب من هذا الحقل برؤية موحدة، وهذا يعـزز مـن

وحدة الأمة وهويتها، ويبني قاعدة معرفية، ويعزز الذاكرة الجمعية للعلماء والباحثين والممارسين في هذا الحقل وعبر الحقول المعرفية ككل، فعندما تلتقي مجموعة مهمة من العلماء من ذوي الاهتمامات المتشابهة في كل حقل، وتطور اهتمامات علمية معرفية مشتركة، وتقيم شبكة اتصالات فيما بينها، وتنظم المؤتمرات والندوات وتتبادل الأفكار تثرى الهوية الفكرية الحضارية.

وبلورة المنظور الإسلامي ضرورة حضارية؛ لأنه يساعد في الاشتباك مع (الآخر) الفكري بطريقة إبداعية بعيداً عن التقليد الأعمى والاختيار الساذج العشوائي، الذي لا يستند إلى مرجعية. وهذا الاشتباك هو نوع من الشهود الحضاري، فالمعرفة الإنسانية تتقدم من خلال التبادل المشترك بين الأمم والثقافات. ويحصل ذلك التبادل على الدوام، فأحياناً تتقدم أمة ما وأحياناً تتراجع في إطار التداول الحضاري. ومن البداية لم يتردد المسلمون في استعارة الممارسات الإدارية من الحضارات الأخرى خاصة الفرس ومصر والهند. ولكنهم استوعبوا ما استعاروه وطوروه وأضافوا إليه، ولكنهم كانوا مسلحين بإطارهم المرجعي الإسلامي.

والمؤسف أن المسلمين اليوم يستعيرون الفكر والممارسات الإدارية ولكن بدون مرجعية إسلامية. إنهم يتعاملون مع الفكر الإداري الغربي من منطلق الصواب العلمي «Scientific Correctness» ولا يقفون منه موقفاً نقدياً، وكلما ظهر نموذج اعتبر وصفة سحرية إلى أن ينتقده الغربيون أنفسهم ويأتوا ببديل عنه، فيتبع المسلمون ذلك. على سبيل المثال لا يزال بعض المسلمين يتبنون مفهوم الإدارة العلمية (بفعل السحر الخاص لكلمة

«علم») التي كانت في وقتها قبل قرن من الزمن وصفة سحرية، ولكن قد تجد من المسلمين من ينتقد بعض مقولات الإدارة العلمية بعد أن انتقدها الغربيون أنفسهم. وتنطبق هذه الملاحظة على المفاهيم الإدارية الأخرى من إدارة العلاقات الإنسانية إلى إدارة الجودة الشاملة. لا نطرح بديلاً ولا ننتقد اتجاهاً إلا بعد أن يتم نقده من قبل من بلوروه. والسبب أننا على غير وعي بالخلفيات الثقافية والتاريخية الثاوية وراء تلك الاتجاهات.

الذين لا يشاركون في عملية البلورة من البداية ولا يعون الافتراضات والمسلمات الفكرية التي تنطلق منها الاتجاهات الإدارية لا يستطيعون أن يطرحوا بديلاً ولا أن ينتقدوا آخر إلا إذا كان المقصود بالنقد توجيه أحكام جارفة ذات نبرة عالية تنم عن العجز أكثر مما تنم عن الفهم. وقد أسميت هذا النهج في مكان آخر «نهج تسليم المفتاح» الشائع في بناء المشاريع، حيث صاحب المشروع يتسلمه من المقاول بعد الانتهاء من تشييده دون فهم لمخططاته أو مشاركة في تصميم بنيته التحتية، مما يجعله دائماً تحت رحمة المقاول.

وهذا النهج في التعامل مع (الآخر) لا يساعد المسلمين على الإسهام في المعرفة الإنسانية. إن دور التقليد الأعمى والانتقاء الساذج العشوائي لا يناسب دور الشاهد الذي اختاره الله للمسلم. وهذا يتطلب من المسلمين أن يسهموا وليس فقط أن يتلقوا. وهذا لا يعني موقفاً استعلائياً ينقص من إنجازات (الآخر)، فهذا أيضاً لا يتناسب مع دور الشاهد. إن المنظور الإسلامي يساعد المسلمين على فهم إنجازات (الآخر) والافتراضات الكامنة وراءها وأسباب النجاح والفشل.

وعلى المستوى العملي فالمنظور الإسلامي ضرورة، فكما سبق ذكره فإن تنوع السياقات الوطنية الثقافية التي تجري فيها العملية التربوية تتطلب من القادة التربويين تناول المشكلات التربوية في إطارها الخاص. ومن أجل ذلك هناك حاجة إلى أطر مرجعية فكرية لتمكينهم من إضفاء معنى على ممارساتهم ومعرفتهم الشخصية والمهنية والإدارية. وكما يشير «باجنيد» ففي ماليزيا يستخدم التربويون معظم الوقت اللغة الماليزية مع متعلمين مغموسين بالثقافات المحلية. وهناك حاجة ماسة لإلهام وحفز العاملين والعمل استرشاداً بمفاهيم ذات معنى وصلة يدركها الماليزيون ويجدون أنفسهم على صلة بها. عندما تدخل مفاهيم جديدة ذات صلة بالواقع المحلي يتم استيعاب هذه المفاهيم بسرعة بدون نشاز ذهني ومعاناة ناجمة عن ترجمة مفاهيم لا علاقة للذهن المحلي بها. خذ مفهوم «التميز في الأداء» مثلاً فإذا كان في الثقافة المحلية تراث تاريخي ومفاهيم للتميز في الأداء مما يؤثر إيجاباً في البنى الذهنية والعاطفية للعاملين فلماذا نستخدم كلمات ومفاهيم غريبة لتحل محل المعرفة المحلية؟!

إضافة لما ذكر أعلاه يشاطر الباحثون المسلمون زملاءهم الغربيين القلق من التدهور الأخلاقي وآثاره بعيدة المدى، ففي غياب الأخلاق والقيم يزدهر الفساد ويحول دون الأداء الصحيح للمنظمات. الاهتمام بكفاءة الأداء والعقلانية والفاعلية بأي ثمن يعكس قيماً مادية تماماً، إلى درجة استبعاد القيم الروحية والأخلاقية مثل كرامة الفرد، والإنصاف، والنمو الشخصي، وهكذا.

نموذج «الإدارة-الخلافة»

و«الخليفة-الإداري»[1]

- عناصر المنظور الإسلامي:

لا بد أن تبدأ أي محاولة لبلورة منظور إسلامي للإدارة التربوية من تحديد الإطار النظري، الذي يتضمن المواقف من القضايا الكبرى مثل الموقف من الإنسان والحياة والكون على نحو ما فعلنا مع النماذج الفكرية السائدة، ثم ربط تلك المواقف بالإدارة التربوية في شكل تطبيقات.

بهذا الصدد نقول:

- إن الخلافة هي النقطة المرجعية في النموذج الإسلامي، الذي نقترحه للإدارة التربوية.

- وتتضمن الخلافة معاني الوكالة، والقوامة، والأمانة، وتطوير المصادر، وإدارتها نيابة عن المالك الأصلي.

- ولا بد أن يتمتع الخليفة بقوة المبادرة والقدرة على العمل المستقل، الذي لا يخرج في الوقت ذاته عن إرادة المالك الأصلي.

---

(١) سبق أن عرض هذا المفهوم في دراستين في المجلة الأمريكية للعلوم الاجتماعية وفي مؤتمرين في ماليزيا وإيران (قائمة المراجع).

- وحسب «النجار» فالخلافة تكليف يقوم به الإنسان لتحقيق غاية كبرى وهي «عبادة الله ونيل رضاه».

ويتضمن مصطلح الخلافة عمارة الأرض بطريقة تسبح الله. وقد يتم ذلك بالاستثمار في الأرض، وتطوير مصادرها الغنية، واكتشاف أسرارها وقوانينها، كما تدعو إلى ذلك التعاليم الإلهية ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: ٦١).

الإنسان الخليفة إذاً هو ما يجب أن يكد المرء المسلم، سواء كان في منصب إداري أو غيره، ليكون. والإدارة في ضوء ذلك هي فعل من أفعال الخلافة، والإدارة التربوية هي تطبيق للإدارة الإسلامية في الحقل التربوي.

يتضمن عرضنا لنموذج «الإدارة-الخلافة» ثلاثة مكونات رئيسة هي: الإطار النظري، ومتضمناته في الإدارة التربوية، ووعوده ومتطلباته.

الإطار النظري لنموذج «الإدارة - الخلافة»

- التصور الإسلامي:

مبدأ التوحيد: وحدة الألوهية التي تنبثق منها وحدة الجنس البشري، ووحدة الرسالات، ووحدة الكون والحياة، ووحدة المعرفة.

الكون: المتصف بالوحدة، والغرضية، والاعتماد المتبادل، والنظام المتجسد بالسنن والمسخر للإنسان لتسهيل خلافته على الأرض.

الطبيعة الإنسانية: المكونة من التراب (البعد المادي) والنفخة الإلهية (البعد الروحي) الذي يمكن الإنسان من تلقي الهداية، وكلاهما يمكنه من القيام بواجبات الخلافة. الإنسان يولد على الفطرة ولكنه يتعرض للتأثيرات البيئية، ينحرف ويمكن أن يتوب، لديه أدوات التفكير وحرية الاختيار أن يكون صالحاً أو طالحاً. لديه القدرة على التعلم، والميل للفضول، والقدرة على اتخاذ المبادرات، والقيام بالمبادرات، والمجازفة وركوب الخطر. لذلك أسندت له مهمة الخلافة والإعمار. من ناحية أخرى، وُصف الإنسان في القرآن الكريم ببعض صفات القصور فهو ضعيف، وعجول، وجاحد، وطماع، وعديم الصبر، ومجادل، وجبار، وجهول، ومحتال، وميال للهوى، متكبر، متقلب، ثائر، يصاب بالنسيان. ولذلك فهو مطالب بالتحسين الدائم لأدائه والاستزادة الدائمة من المعرفة. وفوق ذلك فهو بحاجة دائمة للهداية الربانية.

الإنسان والكون: علاقة الإنسان بالكون علاقة توافق وليست علاقة صراع، فالكون ليس عدواً للإنسان حتى يقوم الأخير بقهره بل هو مسخر له. وفي الكون ما يكفي للحاجات الإنسانية. ومن شأن هذا التوجه أن يؤسس لحس الاعتدال والمسؤولية في التعامل مع مصادر الطبيعة، ويحول دون الهدر والتبديد والإغراق في الشهوات والترف وما يترتب على ذلك من تدمير للبيئة الطبيعية والاجتماعية.

الغاية من الحياة: العبادة بالقيام بواجبات الخلافة وإعمار الأرض وفق التعاليم الربانية، وذلك في كل نشاط بيولوجي أو اجتماعي أو فكري. والإنسان مساءل عن ذلك في الدنيا والآخرة.

- خصائص التصور الإسلامي:[1]

الربانية، الشمول، الثبات، التماسك، التوازن، الواقعية، العملية والبساطة.

- مقاصد الشريعة[2]:

المقصد العام للشريعة هو توفير السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة. وحتى يتحقق هذا المقصد العام لا بد من تحقيق ثلاثة مقاصد فرعية: الضروريات (المعروفة بالكليات الخمس الضرورية لحماية الدين والدنيا وهي حماية العقيدة، والنفس، والنسل، والعقل، والمال)؛ والحاجات، والتحسينات.

---

(١) لمزيد من التعمق يرجى مراجعة كتاب سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي ومقوماته.

(٢) هذا التصنيف لمقاصد الشريعة هو للإمام الشاطبي في الموافقات، وقد أخذناه من كتاب عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل.

- القضايا الفلسفية:

الحقيقة: إن قراءتنا لآيات القرآن الكريم تفيد أن هناك حقيقة، والبحث عن الحقيقة مهمة دينية. ولكن هناك عوامل تحجب الحقيقة أو تمكن من التوصل إليها جزئياً فقط: تعقد الحقيقة من جهة، ومن جهة أخرى رغباتنا وشهواتنا وميولنا وتحيزاتنا وهوانا ومصالحنا وانحرافاتنا وقصورنا. لذلك تأمرنا النصوص القرآنية بالتحقق والتبين، وجمع المعلومات، والتنقيح، وطرح البدائل، وتجنب التسطيح والقفز للنتائج.

طبيعة المعرفة ومناهج البحث: إن التوازن، الذي هو من خصائص التصور الإسلامي، يقودنا إلى توازن مصادر المعرفة، فالوحي والعقل والحواس والاستنتاج والاستقراء والحدس والخبرة الشخصية كلها مصادر للمعرفة، ولكن الوحي هو المهيمن عليها، ونصوص الوحي غير خاضعة للدحض والتحقق بل للفهم. ويتطلب ذلك تعدد استخدام طرق ومناهج متعددة للاقتراب من الحقيقة. وتتراكم المعرفة من خلال التنقيح والنقد في ضوء نصوص الوحي وبالاسترشاد به وكذلك في ضوء ما يتراكم من شواهد.

دور الباحث: حسب فهمنا للمنظور الإسلامي فالباحث ليس محايداً بل هو عامل تغيير. صحيح أن الباحث قد يجري أبحاثه بدافع الشغف العلمي وبدوافع مهنية، وأنه قد لايكون صاحب قرار ولكن شأنه شأن أي

إنسان مسلم فهو مطالب بالتغيير إلى الأحسن وبالتفكير بطرق لتحويل الفكر إلى عمل.

العلاقة بين الباحث وموضوع البحث: يقود اجتهادنا في ضوء النصوص القرآنية إلى أن العلاقة بين الباحث وموضوع البحث هي علاقة تبادلية، فالباحث يؤثر في بحثه ويتأثر به بحكم أوجه القصور المشار إليها، ولذلك على الباحث أن ينقي أدواته باستمرار، ويجمع البيانات ويضعها موضع التساؤل، ويسدد ويقارب، وحتى في هذه الحالة احتمال الخطأ وارد، ومن هنا كان علماؤنا يختتمون مداخلاتهم بقول «الله أعلم».

مكانة القيم والأخلاق: للأخلاق والقيم مكانة عالية في المنظور الإسلامي، وهي تتجاوز الإطار القانوني والزمني.

تطبيقات

مصادر المعرفة

حسب المنظور الإسلامي، الذي يتسم بالشمول والتوازن والتكامل، تتعدد مصادر المعرفة لتشمل إلى جانب الطريقة العلمية مصادر أخرى مثل الدين والأدب والخبرة الشخصية وما إلى ذلك. ولكن المعرفة الدينية تشكل المرجعية للمعرفة المستقاة من مصادر أخرى.

وقد أشرنا سابقاً إلى ما شهده تاريخ الإدارة التربوية من انقسامات حادة حول مصدر المعرفة الإدارية، بين من رأى الطريقة العلمية المصدر الوحيد لتوليد المعرفة الإدارية وبين من رفض ذلك، وما بين هؤلاء وأولئك من اتجاهات توفيقية. وبتطبيق خاصيتي التوازن والشمول اللتين يتميز بهما التصور الإسلامي فإن مصادر الإدارة التربوية الإسلامية تتسع لتستوعب العلم كمصدر من مصادر المعرفة الإدارية، وهذا يجعله على اتفاق مع النماذج العلمية قديمها وحديثها، ولكنه يعتبر العلم مصدراً وليس المصدر الوحيد للمعرفة الإدارية، وهذا يجعله على اتفاق مع نظرية النظم المفتوحة مثلاً.

والمنظور الإسلامي يعطي أهمية للحياة الواقعية للناس في المنظمات وخبراتهم الفردية، وهو ما يتفق مع النماذج التفسيرية والنقدية، كما أنه يعنى برفع الضيم عن المضطهدين والأقليات والمهمشين، وهو ما يجعله يلتقي مع النموذج النقدي. ولكنه لا يعتبر الخبرات الحياتية للناس في المنظمات هي

المصدر الوحيد. كما أنه بالتأكيد يختلف جذرياً مع النمـــوذج التفـــسيري والنقدي اللذين يعتبران الشواذ أقليات مضطهدة يجب رفع الـــضيم عنـــها. فهؤلاء من المنظور الإسلامي منحرفون يجب إعادة تأهيلهم وتصحيح طريقة حياهم أو معاقبتهم.

ويتفق المنظور الإسلامي مع الدعوات التي ظهرت مؤخراً لاعتبار الدين مصدراً للمعرفة الإدارية. وفي ضوء المنظور الإسلامي تخضع المعرفة الإنسانية للوحي، وبالتالي تظل موضع تساؤل وتعديل دائمين. وهذا ينطبـــق علـــى الأدبيات الإدارية للباحثين المسلمين والممارسات الإدارية للمـــسلمين عـــبر القرون، فهذه مصادر تنير ممارستنا ومعرفتنا الإدارية المعاصرة ولكنها غـــير ملزمة من جهة ويجب إخضاعها للوحي من جهة أخرى.

وبهذا الصدد يعتقد إبراهيم باجنيد أن الافتراضات النظرية التي يقـــوم عليها المنظور الإسلامي لا تقل أهمية أو جدوى عن النتائج والتوصيات التي تسفر عنها الدراسات البحثية. ويضيف أن الاستبصار المتولد من معـــارف الوحي والتفسيرات والتعليقات التي تدعمها أكثر عمقاً من تلك التي تقدمها تلك الدراسات.

- دور المعرفة النظرية:

يعد دور النظرية قضية أخرى شائكة في أدب الإدارة التربوية. هناك من يشبه مفكري الإدارة بساكني «البروج العاجية» بينمـــا يـــشبه الممارســـين بالعاملين على «خطوط النار». قد ينظر إلى التنظير على أنه غـــير عملـــي، ومجرد تجريد منفصل عن خبرات الواقع وعن خبرات الممـــارسين ولا يعالج

أو يعنى بالهموم الواقعية للممارسين. ويمكن عزو هذه المقـولات المعاديـة للنظرية إلى مواقف مختلف النماذج الفكرية حول أهداف البحث بشكل عام ودور الباحثين بشكل خاص.

مفكرو النموذج الوضعي يهدفون إلى تفسير الظاهرة وتوقعها وضبطها. والباحث الوضعي هو عالم محايد يقتصر دوره على تنوير صانع القـرار. في المقابل يهدف مفكرو النموذج النقدي إلى نقد وتعرية واقـع الاضـطهاد والتهميش، وذلك من خلال الانخراط في مواجهات وأحيانـاً في صـراع. المفكر النقدي يوسع دائرة الوعي ويحارب الجهل ويسهل التغـيير. أمـا في المنهج التفسيري فهدف البحث هو الفهم وإعادة بناء التفسيرات التي يحملها المشاركون في البداية مع الاستمرار في الانفتاح لتفسيرات جديدة في ضـوء توفر معلومات جديدة وتقدم جديد في وسائل المعرفة. الباحث التفـسيري مشارك صبور مسهل لتفسيرات متعددة.

إن الخاصية العملية للتصور الإسلامي تتـضمن أن يكـون البحـث، باعتباره نشاطاً إنسـانياً، هادفاً، وكان الرسول ﷺ يستعيـذ بالله من علم لا ينفع. ووفق مفهوم الإنسان الخليفة يجب أن يكون الباحث شخصاً فاعلاً إيجابياً. إنه ليس مجرد خبير ناء بنفسه عن عالم الممارسة، غير مبال بالنتـائج، وليس مجرد مشارك أو مفسر للواقع بل قائد تغيير. ولكن التغيير والتحويـل يجب أن يسترشد بالوحي.

ولذلك بينما يتشاطر الباحثون المسلمون مع زملائهم الوضعيين تفسير الظواهر والتنبؤ بها فإنهم لا يتوقفون عند ذلك بل يجهدون للتحسين ولـيس

للسيطرة، وبينما يشاركون زملاءهم النقديين حس المسؤولية عن التغيير فإنهم يختلفون عنهم في اتجاه التغيير.

في ضوء خصائص التصور الإسلامي فالمعرفة النظرية ضرورية لترشيد الممارسة. إنها توفر حساً بالاتجاه يساعد في المنحى المتكامل للعمل الإداري مع الوعي بالعلاقات وبالروابط والنتائج. وهذا يفيد في تحديد أفضل للأولويات وتجنب الهدر والتشظي. من ناحية أخرى يجب على الباحثين احترام خبرات الممارسين. فبينما ترشد النظرية الممارسة يمكن للممارسة أن تسهم في تعديل النظرية.

- مفهوم الإدارة التربوية:

في ضوء المنظور الذي نطرحه يعاد تحديد المقولات الإدارية في مقولات أخلاقية تجعل للدين كلمة بشأنها. الإدارة التربوية ليست مجرد ممارسة تقنية أو قيادة تعليمية، وليست مجرد علم اجتماع تطبيقي كما تصور في الأدب السائد. بل هي مجهود إنساني هادف يتم عن وعي وتدبر ومرتبط بالمغزى النهائي للحياة وهو عبادة الله. والإدارة التربوية تتكاتف مع النظم الفرعية الأخرى لتحقيق الأهداف التربوية. وهذا المفهوم يحول الإدارة التربوية إلى رسالة ويعطي المنظمة حساً بالاتجاه.

يمكن استيعاب مفاهيم الإدارة التربوية التي توردها الأدبيات السائدة، في المنظور الإسلامي. ولكن هذه المفاهيم لن تكون كافية. المنظور الإسلامي باتسامه بالشمول يؤكد جميع العوامل والمتغيرات الاجتماعية والثقافية والأخلاقية، التي تؤثر في عمل المنظمة، سواء منها ما كان داخل المنظمة

أو خارجها. ويؤكد المنظور الإسلامي البعد الأخلاقي الذي تم تجاهله طويلاً في الأدبيات. وهكذا فمفهوم الإدارة التربوية من المنظور الإسلامي سيكون أكثر شمولاً وتوازناً.

يمكن اعتبار الإدارة الإسلامية من المنظور الإسلامي كجهد إنساني واع يتفاعل ويتقاطع مع كثير من الجهود الأخرى التي تسعى لتحويل التلاميذ إلى كائنات إنسانية أفضل من خلال برامج تربوية منظمة (منهجية) تتم وفقاً للتعاليم الإسلامية. إنها ليست العمل من خلال الآخرين ولا التحايل عليهم أو التحكم بهم بل العمل بإخلاص معهم. والآخرون قد يكونون الجمهور الداخلي أو الخارجي للمدرسة. إنما جهد هادف ذو معنى يسترشد بإطار مرجعي وهو المنظور الإسلامي. وهذا يوفر حساً بالاتجاه دون الوقوع بالتحجر. إنه يسمح بالمرونة واختلاف وجهات النظر ولكن دون تسيب.

يتفرد المنظور الإسلامي بجعل الإدارة التربوية الإسلامية رسالة سامية فذة. الإدارة بشكل عام أمانة، والإدارة التربوية على وجه الخصوص يجب أن تحظى باهتمام خاص لكونها تتعامل مع رسالة أخرى سامية وهي رسالة التعليم المرتبطة بنشر المعرفة وزرع المثل وغرس القيم والسلوك الجيد.

ومن المنظور الإسلامي يمكن اعتبار الإدارة شكلاً من أشكال العبادة، بمعناها الإسلامي الواسع، الذي يهدف في النهاية إلى نيل رضا الخالق. وهذا يتضمن كل معاني المشاركة والعناية والاهتمام والحب من جهة، والفعالية والتميز والنشاط والرشاقة من جهة أخرى. من هذا المنظور يتكامل الفعل

الإداري مع العقل والقلـب «3Hs(head, heart and hand)»، ويتكامـل الجـانب الخشن من الإدارة بالجانب الناعم، يتكامـل الجانـب الإنـساني بالجانب الأدائي.

- مفهوم المنظمة:

الحياة في منظمات سمة إنسانية. وقد عاش المسلمون مـن البدايـة في منظمات. وتطور الأمر من المنظمة البـسيطة (دار الأرقـم) إلى المعقـدة كالدواوين. ويأمر الحديث أي اثنين إذا اجتمعا «**أن يؤمرا أحدهما**». لكـن الحياة في المنظمات الحديثة المعقدة لها ضريبة أحياناً، وضريبة ثقيلة مثل: تغول البيروقراطية التي تقود للجمود والملل والفساد وفجوات الاتصال وهكـذا. لذلك يجب أن تكون المنظمة وسيلة وليست هدفاً، يجب أن تكون في صالح وخدمة الإنسان وليس ضده، ولا يجوز أن يتحـول الإنـسان إلى خـادم للبيروقراطية. يجب أن تكون عوناً للبشر لا أن تضع أغلالاً عليهم. تتحدث أدبيات الإدارة كثيراً عن ملامح البيروقراطية المرتبطة بالمنظمات مثل الهرمية واللوائح والتعليمات وتقسيم العمل والعلاقة الرسميـة، الـتي إن تفاقمـت أصبحت عبئاً على الإنسان. ويفترض من المنظور الإسلامي وضع قيود على هذه الظواهر.

تتحول المنظمة في المنظور الإسلامي إلى أمة مـصغرة، جماعـة مـن المتعلمين الذين يرون عملهم عبادة فيتنافسون نحو الأفضل ويمدون في الوقت نفسه يد العون لمن تخلف عن اللحاق بالركب. في هـذه الجماعـة ينظـر

للمعرفة على أنها نعمة من الله يجب تشاطرها مع الآخرين ولا يجوز كتمانها، وليس على أنها قوة للسيطرة على الآخرين. في هذه المنظمة/ الأمة لا يوجد صراع من أجل البقاء، ولا يتبع نهج البقاء للأصلح، ولذلك لا مبرر للتحايل والتحكم وعرقلة الآخر. الإداري قائد لقادة وليس سيداً على أتباع، إنه الأول بين متساوين، يتحمل أعباء أكثر من حرصه على امتيازات. يعمل مع الآخرين وليس من خلال الآخرين. لا يعمل المدير، بتعال، على تشكيل سلوك الآخرين ولا يدعي قدرته على ذلك بل يعمل معهم لتعزيز الأداء الحقيقي للمؤسسة وليس مجرد الأداء الشكلي. الإداري الذي يعمل من المنظور الإسلامي ينظر للهرم التنظيمي وتقسيم العمل على أنها آليات لتسهيل أداء العمل وليس لإضفاء الشرف على أناس وحرمان آخرين.

حسب هذا المنظور يُنظر للمدرسين كقادة يجب أن يعطوا الفرصة لإظهار قدراتهم القيادية. ليس المدرسون وحسب بل والطلاب والعاملون يجب أن يدربوا على القيادة. بل يجب قياس أداء القائد، ضمن أشياء أخرى، بمدى إفساحه المجال للعاملين ليتدربوا على القيادة. ولكن هذا يوازن بالمساءلة (فلا بد من وجود إداريين يحملون هذه الصفة الرسمية) والواقعية (ليس بإمكان أي شخص أن يكون قائداً).

في منظمة تعمل وفق المنظور الإسلامي، سوف تتأثر جميع العمليات والوظائف الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق ووضع ميزانية وتقييم أداء وحتى أدق التفاصيل بالمنظور الإسلامي.

- **الإداريون:**

الإداريون أشخاص يعملون برواتب. وهذا أمر طبيعي، فلا يتوقع أن يعمل الناس كمتطوعين إلا أحياناً. ولكن نبل رسالة الإدارة تقتضي من هؤلاء أن يصبحوا قادة. القائد يرى المؤسسة ككل، يصنع وينفذ القرارات، يفوض السلطة، يكتسب الولاء، يبني الوفاق، يبدي سلوكاً مثالياً وقدرة على التأثير (وليس الإكراه)، يبدي رعاية للمجموعة وعناية بها، يبدي حساً بالمسؤولية، واضح في تفكيره، هادئ في نقاشه، ماهر في إقناعه، قوي في حمل الواجبات، غير متحيز، يبلور التوقعات، متواضع وبسيط. يستمع للآخرين، ويضع آراء الآخرين بصدق موضع الاعتبار. المنظور الإسلامي يخفف من غلواء الصلف والنشوة والغرور والبذخ ويدعو للتواضع والاعتدال. الإداري من هذا المنظور شخص يخاف الله، قوي وكفؤ (القوي الأمين) وليس مجرد خبير يتصرف بدم بارد.

تبعاً لهذا المفهوم يصبح المدرسون قادة، رغم أن بعضهم لأغراض المساءلة سيتسلمون مناصب إدارية (مديرين مثلاً). ولكن الإسلام يدعو للواقعية، فلا يمكن أن يتحول كل عضو إلى قائد، وفي التاريخ الإسلامي قصص عن أفضل المسلمين من حيث التقوى ممن لم يسمح لهم بتسلم مناصب قيادية؛ لأنهم لم يكونوا مؤهلين لها. ولكن من واجب القادة والمنظمات تربية القادة وتشجيع كل شخص ليصبح قائداً وأن يدرب على أن يكون قائداً.

- علاقة المديرين بالعاملين:

علاقات المديرين بالعاملين مطروقة كثيراً في الأدبيات. وبشكل عام ينظر إلى العاملين في الأدب السائد على أهم وسائل أو مصادر (بشرية) يستخدمها المدير لتحقيق غايات المنظمة وتشكيل سلوك العاملين بشكل مرغوب فيه. في هذا السياق يثير الباحثون قضايا كثيرة مثيرة للجدل. بينما في الأنظمة المغلقة على العاملين اتباع أوامر المديرين بحكم خبرة هؤلاء أو بحكم موقعهم في الهرم التنظيمي، فإن العاملين يمنحون أهمية أكبر في «إدارة العلاقات الإنسانية». ولكن كما تشير الأدبيات فإن إدارة العلاقات الإنسانية تصبح طريقة أخرى لاستغلال العاملين لتحقيق أهداف مقرة سلفاً في أسوأ الظروف، وفي أحسن الظروف تتحول العملية إلى تبادل منافع مشتركة.

كما ذكر سابقاً فالإدارة من منظور إسلامي هي مهمة رسالية وليست امتيازاً. لذلك يجب ألا ينظر للعلاقات بين المديرين والعاملين من منظور العلاقة بين قادة وأتباع ﴿ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ... ﴾ (الزخرف:٣٢)، فهذه الآية القرآنية تبين أن العلاقات الهرمية أصيلة في المؤسسات التربوية، ولكن مثل هذه العلاقة لا تحرم العاملين من الكرامة الإنسانية والجدارة، ولا تقيم تقسيماً صارماً للعمل تحتكر فيه الحكمة من قبل المستويات العليا في الهرم التنظيمي. يجب أن يشعر العاملون بحرية في التعبير عن آرائهم واعتراضاتهم، وأن يحصلوا على إجابات لتساؤلاتهم في جو من حرية التفكير والتبادل الصحي للأفكار والنقد والاحترام المتبادل.

على صعيد آخر، على العاملين أن يكونوا مخلصين في تقديم النصيحة. لدى تسلمه الخلافة خاطب أبو بكر، رضي الله عنه، الأمة: «لقد وليت عليكم ولست بخيركم». وهذه الجملة الوجيزة البليغة تنقض كل مقولات النماذج البيروقراطية والعلمية في الإدارة التي تجعل من الأعلى مكانة في الهرم التنظيمي أكثر دراية، كما تنقض مقولة تقسيم العمل التي تجعل الإدارة تخطط وتتخذ القرارات وتجعل دور العاملين تنفيذ القرارات. من المنظور الإسلامي العاملون شركاء حقيقيون بالمعنى الفعلي للكلمة. قد يتطلب ذلك تدوير المراكز الإدارية «rotation» لمساعدة المدرسين على اكتساب المهارات الإدارية وليبقى المديرون على صلة بالواقع.

ولكن هذه المبادئ النبيلة قد يساء استخدامها. على سبيل المثال الدعوات المعاصرة للتمكين والقيادة التحويلية والإدارة الذاتية وإسناد مناصب قيادية للمدرسين واعتبارهم قادة وما إلى ذلك تبدو جذابة على السطح، بل وتقترب من المنظور الإسلامي. ولكن هناك احتمال كبير أن يفتقر تطبيق هذه المبادئ إلى نبل المقصد فيصبح الهدف من ورائها توفير النفقات بزيادة الأعباء على المدرسين. يجب ألا يحدث ذلك في المؤسسات الإسلامية. ويجب عدم استغلال العواطف الإسلامية لإضافة أعباء إلى أعباء المدرسين بدون موافقتهم الكاملة. وكما هو معروف فعقود الإكراه والإذعان باطلة في الشريعة الإسلامية. ولعل في قصة موسى وشعيب، عليهما السلام، إشارة إلى ذلك.

- المسؤولية والمساءلة:

تتراوح الممارسات التربوية والفكر التربوي بين الدعوة إلى وضع إجراءات محكمة لضمان المساءلة وبين احترام المهنية والمساءلة الذاتية. الموقف الإسلامي من هذا الموضوع متوازن. كما هو معروف لا بد أن يتحمل الناس مسؤولية أعمالهم. المديرون والمدرسون ليسوا أنصاف آلهة. يجب أن يكون لديهم حس بالمسؤولية وأن يحرصوا على عمل ما يجب عمله. المقاييس الموضوعية يجب استخدامها في المساءلة. ولكن ذلك يجب أن يصاحبه جهد لتنمية المساءلة الذاتية، ذلك أن الإنسان لديه القدرة على الالتفاف حول الإجراءات والقواعد مهما كانت محكمة. لذلك فإن تنمية حس المسؤولية الذاتية والخوف من الله يعمل بفعالية ضد السلوك اللامسؤول. وغرس الإحساس (أننا مساءلون في الآخرة) يولد الحس بالانتماء والوعي واليقظة. أما إن كنا مساءلين فقط أمام الإدارة فربما افتقر أداؤنا إلى التماسك والاتساق.

حتى تكون المساءلة ذات معنى يجب أن تكون الواجبات والأعباء معقولة. على سبيل المثال فالمدرسون مطالبون الآن بأداء أعمال تتراوح بين عمل جليسات الأطفال والتدريس المبدع إضافة إلى الأعباء الإدارية والإرشادية والكتابية. هناك مديرون يثقلون كاهل المدرسين بالأعباء مثلاً بهدف تحقيق نتائج ترضي الإدارة العليا. المديرون يتعرضون لحالات من هذا

النوع، فالإدارة المدرسية لها أعباؤها أيضاً. وضغوط العمل والاحتراق النفسي موثقة جداً في الأدبيات. ويجب مساءلة المدرسين والمديرين في ضوء جهودهم التي لا تدر عائداً كثيراً (على الأقل من ناحية مادية). يجب وضع جميع المتغيرات التي تلعب دوراً في تشكيل الأحداث في وضع معين بالاعتبار. على سبيل المثال تحصيل التلاميذ هو محصلة تفاعل متغيرات كثيرة مترابطة تتراوح بين أداء المدرس والبيئة المدرسية. ولذلك ليس من المعقول اعتبار المدرس المسؤول الوحيد عن تحصيل التلاميذ.

- اتخاذ القرار:

اتخاذ القرار هو قلب العملية الإدارية. وقد اختزل (سيمون) الإدارة في اتخاذ القرار. وتبعه في ذلك مئات الباحثين لاحقاً.

من المنظور الإسلامي الشورى هي آلية صنع القرار. وهي لا تقتصر على تقديم النصح لمن يطلبه بل تعني إخضاع قضايا السياسة العامة للنقاش والجدل والحل من قبل ممثلي الجماعة ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ﴾ (آل عمران:١٥٩) .

وردت الشورى ومشتقاتها في أربعة مواقع في القرآن الكريم (الشورى:٤٨، آل عمران:١٥٨، مريم:٢٩، البقرة:٢٣٣). وقد ارتبطت في اثنتين منها بالشؤون العامة ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ (الشورى:٣٨)، ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي ٱلْأَمْرِ﴾. أما في سورة مريم فوردت بمعنى الإشارة إلى

الشيء أو الاتجاه. وفي موقع رابع وردت بمعنى التداول بين الرجل والمرأة بشؤون الأطفال. من معاني الشورى اللغوية المثيرة للاهتمام: «استخراج العسل من تجويف صغير في الصخر حيث يضعه النحل البري، أو استخراج العسل من أقراصه وأماكن أخرى».

يجب أن يكون نطاق الشورى واسعاً ما أمكن. ولا قيود على الشورى إلا أنه لا شورى في موضع النص من جهة، وعلى نتيجة الشورى ألا تناقض نصاً قطعياً من جهة أخرى.

ومجيء الأمر بها بين الأمر بالصلاة والزكاة لا يدع مجالاً للشك بإلزاميتها في نظام الحياة الإسلامية، ومنه النظام التربوي، وإذا كان النبي ﷺ قد أُمِر بالمشاورة فماذا عن غيره؟

يفترض في الشورى أن تقودنا إلى الاقتراب من الحقيقة. وهي تلغي المطلق من حياة المسلمين، وتلغي الجور على حقوق الآخرين أو خداعهم. والشورى تضمن عملية التطبيق؛ لأن الذين سيتحملون المهام يكونون قد شاركوا في صياغتها من خلال الشورى.

المؤهلون للشورى يُعرفون في الفكر الإسلامي بأهل الحل والعقد (الحكماء وأصحاب القرار والمؤهلون للاجتهاد). ويرى المفكرون المسلمون المعاصرون أن من تلك المؤهلات: المعرفة بالقرآن والسنة، المعرفة العامة، التجربة والخبرة العملية، الأقدمية، النزاهة وحسن الخلق.

ونقول اجتهاداً: إنه قد يكون من المفيد التعامل مع الشورى بشكل تطوري نمائي. فكل مدرس يمكن أن يكون من أهل الحل والعقد في وقت أو آخر، تبعاً لخبرته وتخصصه ودرايته وتبعاً لطبيعة الموضوع.

وتمشياً مع مبادئ الإسلام في العدالة فيجب إعطاء أي شخص يتأثر بقرارٍ الحق في المشاركة في صنع ذلك القرار أو على الأقل أن يُستمع لرأيه. على سبيل المثال يجب الاستماع للمعلم فيما يتعلق بتوزيع الأماكن والجداول والواجبات على المعلمين. يمكن للمديرين توزيع جداول مؤقتة مثلاً ويطلب منهم تقديم تغذية راجعة بشأنها على أن يكون مفهوماً أنه لا يمكن تلبية مطالب الجميع.

الهم الرئيس هو أن يكون هناك شورى صادقة ذات معنى، ذلك أن هذا المبدأ النبيل قد يساء استخدامه. حتى تكون هناك شورى صادقة يجب ألا تكون هناك شللية ولا محاباة ولا خوف. وهذا يمكن أن يتحقق عندما تصبح الشورى جزءاً من الثقافة وليس تقليعة عابرة أو وسيلة للتحايل أو إضفاء الشرعية على قرارات تكون قد اتخذت مسبقاً. المدير الذي يطرح آراءه ويطلب الموافقة عليها لا يمارس الشورى. ولا المدير الذي يفتتح اجتماعاً بقوله: «لقد اتخذت رأياً وأريد رأيكم بشأنه....». يمكن أن يحدث ذلك في حالة طارئة ولكن يجب ألا يكون ذلك هو الأصل. والمدير الذي يتبرم من الآراء المعارضة أو يوجه إزاءها عبارات تحمل طابع التهديد أو يقوم بأعمال لتنفيذ التهديد، أو يكشف عن ميوله وتفضيله سلفاً قبل الاجتماع لا يمارس الشورى.

تتطلب الشورى مستويات اتصال متعددة وإشراكاً للعاملين في حل المشكلات وصنع القرار، وبيئة تتسم بالانسجام والتعاون والخلو من المشاكل. وهذا من شأنه زيادة الإنتاجية.

من أجل تحقيق شورى حقيقية يجب الاعتراف بالفضل لأهله وعدم التقليل من شأن أحد أو بخسه حقه أو سرقة أفكار الآخرين وتقديمها باسم الشخص نفسه. يجب أن تكون هناك شفافية وانفتاح عقلي، وهذا لا يتأتى إلا بتوفر الاحترام والثقة والتمكين وحرية التعبير والاستعداد للانتقاد وقبول الآراء المخالفة. بل يجب النظر إلى الآراء المخالفة باعتبارها نعمة. يجب ألا يُستهزأ برأي مخالف، بغض النظر عن موقعه في الهرم التنظيمي أو خلفيته الاقتصادية والاجتماعية. بالعكس يجب أن يحترم ويستمع إليه. وعلى المدير ألا يتردد في قبول الآراء المختلفة حال اقتنع بها. من ناحية أخرى يجب تجنب المماحكات اللفظية والمواقف الدفاعية؛ لأنها تتناقض مع جوهر الشورى.

ولكن يجب ألا تؤدي الشورى إلى الشلل المؤسسي. يجب أن نتذكر دائماً أن جودة القرار هي الهدف وليس عدد المشاركين في صنع القرار.

الشورى تهدف إلى توافق يفيد الجماعة أو المؤسسة التي ستتخذ القرار. وفي حالة عدم التوافق يمكن اللجوء للتصويت « **إِنَّ أُمَّتِي لا تَجْتَمِعُ عَلَى ضَلالَةٍ...** »[1]. في حالة الخلاف كن مع الأغلبية.

---

(١) أخرجه لبن ماجه.

يجب أن تهدف الشورى إلى ارتياد السبل المختلفة والحلول الجديدة. إنها عملية فكرية تتسم بالصرامة وتعمل على استطلاع الأعماق وعدم الإبقاء على بديل دون دراسة. بعدها فقط يمكن اتخاذ القرار. ولأن البشر يعتورهم النقص فلا يمكن المضي بالشورى إلى ما لا نهاية بل لا بد من وقت محدد على المدير عنده أن يمتلك الحزم لاتخاذ القرار ويتوكل على الله وينفذ القرار فعلياً. والتوكل هو اعتماد القلب على الله والثقة به، يقين القلب بقوة وحكمة وعدالة الخالق وأن كل شيء بيده. يمنح التوكل الإنسان حساً بالتفاؤل ويأتي بعد الشورى والعزم.

تنفيذ القرار يجب أن يكون عملاً جمعياً بغض النظر عن المواقف التي تسبق اتخاذ القرار. يجب احترام رأي الأقلية قبل اتخاذ القرار ولكن على الأقلية أن تلتزم بالقرار بعد اتخاذه. على المعارضين إدراك أن مشاركتهم بالنقاش يرتب عليهم تحمل مسؤولية تنفيذ القرار، بغض النظر عما إذا كانوا قبل ذلك من المعارضين للقرار. الحس بالمسؤولية الجماعية مهم جداً لضمان أن كل شخص يعبر عن رأيه بأمانة وصدق.

وأخيراً يجب أن يسترشد القرار بمنظومة القيم والأخلاق الإسلامية. الشورى الصادقة تنجح مع الحس الجمعي والأمانة والتوافق والاعتراف بالأخطاء وتصحيحها وتقدير (الآخر)، ولا تعمل بنجاح مع المماحكة والغيبة وسحب البساط والنفاق وعدم الإخلاص والجبن والأنانية والميل للفضائح والمجاملة.

الاتصال في المؤسسات التربوية

يتم معظم العمل الإداري في المؤسسات التربوية من خلال الاتصال بين الإدارة التربوية والجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة. ويتم الاتصال بطرق متنوعة مثل التعميمات، والمذكرات، والاتصال الهاتفي، ولوحة الإعلانات، والخطابات الرسمية، والبريد الإلكتروني، ورسائل الفاكس، والإعلانات عبر مكبرات الصوت، وأجهزة الاتصال الداخلي، ولغة الجسد، إضافة إلى الاتصال وجهاً لوجه. قد يتم الاتصال في غرف الاجتماعات وغرف العاملين وفي الطريق إلى الفصول وغيرها من الأماكن، أحياناً يتم مصادفة وأحياناً أخرى بشكل مخطط له، وأخيراً قد يكون الاتصال رسمياً وقد يكون غير رسمي.

أياً كان المكان أو الوسيلة فيجب أن يحكم الاتصال في الإطار الإسلامي بالمنظور الإسلامي. قد يتبادر إلى الذهن أن الاتصال من المنظور الإسلامي يأخذ طابع المواعظ الدينية التقليدية. لا شك أن الاتصال من المنظور الإسلامي عملية هادفة موجهة بالفضيلة والعقيدة. الاتصال مستخدم في القرآن مع ألفاظ مثل الخير والبر والقسط والإحسان والعدل والحق والمعروف والتقوى. ولكن الاتصال من منظور إسلامي يتخطى ذلك. التعاليم الإسلامية تعلمنا متى، وماذا، وكيف ولماذا نتكلم، ومع من؟

- في ضوء مبدأ الإتقان يجب أن يتسم الاتصال بالفعالية والكفاءة. يجب أن تبقى الأطراف المعنية على إطلاع دائم وفوري بما يجري في المدرسة. الرسائل يجب أن تكون موقعة ومؤرخة حسب الأصول. يجب تسليم الرسائل لأصحابها فور تسلمها. على الإداريين والعاملين الرد على الخطابات دون تأخير لا مبرر له.

- من حق العاملين أن يعرفوا ويتحققوا ويتفحصوا ويسألوا ويوضحوا وأن يصلوا إلى المعلومات. وعلى الإداري ألا يتذمر من طلبات من هذا النوع. ليس مقبولاً إنكار وجود بيانات أو تدمير بعض الوثائق وممارسات التغطية على الحقائق. ولكن الحق في المعرفة والوصول إلى المعلومات يجب أن يضبط بالمنظومة القيمية الإسلامية. فالإسلام لا يحبذ نشر قصص الرذيلة والإثارة والتهييج وتضخيم الأحداث.

- يجب أن تكون الرسالة خالية من الغموض ولغة التهديد والاستفزاز وتعدد المعاني. يجب ألا يكون في الرسالة تقولاً على الآخرين، ولا لياً لأعناق الحقائق باستخدام الخطاب البلاغي ولغة الأدب. على المتكلم أن يتأكد أن المستمع فهم الرسالة من وجهة نظر المرسل. ويفضل أن يطلب من المتلقي التأكيد على فهمه الرسالة أو أن يطلب منه إعادة محتواها بطريقته. على المرسل أن يكون مباشراً ويقول ما يعنيه فلا يغمز يساراً ويتجه يميناً.

- أسلوب الرسالة مهم كمحتواها، بدون التضحية بأيٍ منهما. يفضل أن تكون الرسالة مختصرة دون إخلال بالمحتوى. ويجب مراعاة الثقافة المحلية والمستوى التعليمي للمستقبلين.

- يجب عدم وضع المستقبلين في حالة من عدم التكافؤ بالسماح لبعضهم بالكلام وحرمان آخرين، أو تحديد الوقت لبعضهم وإطلاقه لآخرين وادعاء ضيق الوقت لغيرهم، أو إظهار الاهتمام ببعض وعدم الاكتراث لآخرين... وهكذا.

- يجب عدم استغلال الاتصال لخدمة أصحاب النفوذ أو خدمة المصالح الخاصة. ويجب عدم استخدام الاتصال بطريقة العلاقات العامة وتحسين السمعة.

- استخدام اللغة المهذبة. لغة الفحش والتعالي والصراخ غير مقبولة. الاتصال الإسلامي خال من البذاءة والإباحية وعدم الثقة وتلفيق الوقائع والتضليل والتشويه والتشكيك والتزوير وإشاعة الشائعات: ﴿...ٱجْتَنِبُوا۟ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ ...﴾ (الحجرات:١٢)، ﴿قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّن صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَآ أَذًى ۗ وَٱللَّهُ غَنِىٌّ حَلِيمٌ﴾ (البقرة:٢٦٣)، «مَنْ لَمْ يَدَعْ قَوْلَ الزُّورِ وَالْعَمَلَ بِهِ وَالْجَهْلَ فَلَيْسَ لِلَّهِ حَاجَةٌ أَنْ يَدَعَ طَعَامَهُ وَشَرَابَهُ»[1].

---

(١) أخرجه أحمد.

- الخطاب الإسلامي ليس متجهماً مملاً ومفرطاً في الجدية، بل يجب أن تكون المناقشات حية مثيرة ومسلية وتشيع السرور. يمكن قياس المناخ التنظيمي في المؤسسات الإسلامية بقدر إشاعته للبهجة التي تجعل العاملين يحبون المكان.

- أطراف الرسالة يجب ألا يكونوا عدوانيين ولا سلبيين بل متوازنين صبورين مثابرين يستخدمون الإقناع وليس الإكراه.

- يجب عدم نشر المعلومات دون قاعدة معرفية متينة ومصدر يوثق به. لا يجوز اغتيال الشخصية ولا تلفيق المعلومات وإدارتها بطريقة التحايل، وتسريب قصص غير حقيقية يمكن أن تؤذي سمعة وشرف الآخرين وتهدد نزاهة الآخرين ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ...﴾ (الإسراء:٣٦) ، فالمعلومات غير الصحيحة يمكن أن تؤدي إلى الكراهية والصراع والخصومات، وتوجد فجوة في المصداقية، والحرص على الإثارة وبناء صورة مخادعة يؤدي إلى زعزعة حس المسؤولية في الاتصال. المبادئ الأخلاقية ضرورية للانسجام دون خوف أو يأس أو قلق أو انعدام أمل أو انعدام يقين أو استحواذ الهواجس.

إن الأمر بقول القسط يتضمن أنماطاً من السلوك الأخلاقي مثل قول الحق والإيجاز والسلوك الهادف ﴿ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوْلًا سَدِيدًا ...﴾ (الأحزاب:٧٠).

- والاتصال من المنظور الإسلامي يتضمن التفكير الناقد. وهذا يستدعي اليقظة في التعامل مع الرسائل. وعلى المتلقي أن يعي عمليات الغربلة والفلترة والتنخيل التي تتعرض لها الرسائل، وأن يعي تأثير المصلحة والثقافة، ومحاولات تشتيت الانتباه وحرف التركيز، والتنميط والابتعاد عن نقاط الارتكاز باللجوء للاستطراد والانحراف والتجاوز والمماحكات اللفظية والمكائد.

- وبما أن الناس أحياناً تفضل السكوت وعدم المبـــادرة لطـــرح الآراء فعلى الإداري التفكير بطرق لإشراك أولئك الذين يحبذون السكوت لسبب أو لآخر. عـــلى الإداري أن يلجـــأ للقنوات غير الرسمية للاتصـــال، ويقرأ ما يعرف بالكتابة على الجدران والقنوات الأخرى.

- لغة الجسد مهمة أيضاً، يروى مثلاً أن الرسول ﷺ كان يواجه الناس بكُلّيته، تعبيراً عن احترامه لهم. في الإسلام يشجع أطراف العملية الاتصالية على الابتسام والاحتفاظ بالنظر إلى (الآخر) وإبداء بالاهتمام وتقديم التغذية الراجعة لفظاً وكتابة. وهذا الاهتمام يجب ألا يكون شكلياً أو ظاهرياً.

التفويض في الإدارة التربوية

يعرف التفويض بأنه إسناد المسؤولية وتخويل السلطة لشخص آخر لأداء مهام معينة. وهو أمر لا غنى عنه بحكم قصورنا كبشر من جهة وكثرة مسؤولياتنا من جهة أخرى. وكذلك بسبب محدودية مصادرنا المادية والفكرية. إنها مهارة إدارية لا غنى عنها، تريح المدير من الضغط والتوتر ومن الانشغال بمهام تستهلك الوقت، وبالتالي فالتفويض يوفر على المدير الوقت للقيام بواجبات أخرى. من ناحية أخرى فالتفويض وسيلة لتدريب قادة المستقبل، فهو يعطي الفرصة للعاملين لمعالجة قضايا تحظى باهتمامهم وتقع ضمن اختصاصهم، وتكون النتيجة النهائية زيادة كفاءة المنظمة.

ولكن التفويض كعملية تقنية تتعرض لإساءة الاستخدام. وهنا يأتي دور المنظور الإسلامي. ويمكن للمرء أن يقدم بعض الأفكار بهذا الصدد:

- يجب أن يقاس التفويض بالنتائج التي تحصل منه وليس بالشخص الذي يفوض إليه أو الكيفية التي يتم بها.
- على من يفوض الاستمرار في مراقبة ومتابعة تقدم العمل في المجالات التي جرى التفويض فيها. فالتفويض لا يعفي من المسؤولية.
- التفويض يتضمن المسؤولية والسلطة. المسؤولية هي التزام بتحقيق مهمة مسندة للمرء. أما السلطة فهي حق من يفوض إليه في المبادرة بالعمل والقيادة وإصدار الأوامر.
- يجب أن ينظر لمن يفوض إليهم على أنهم مصادر لتحقيق نتائج وليس كمنافسين. يجب ألا يكون هناك استغلال بل ثقة وإخلاص.

- يتحمل من يقوم بالتفويض مسؤولية اختيار الشخص المناسب ليفوض إليه. وهذا الاختيار يجب أن يتم دون محاباة أو خوف. يجب أن يتوفر في من يفوض إليه الدراية والخبرة.

- يجب ألا يؤدي التفويض إلى إثقال العبء على بعض وإراحة آخرين. يجب ألا يمارس التفويض كعقوبة. ومن الممارسات السيئة التفويض فقط للمخلصين الجادين إلى درجة إرهاقهم وإراحة الآخرين.

- يجب أن يمارس التفويض بدافعية؛ ومع مشاورة من يفوض إليه وبعد موافقته والتأكد أن مجال التفويض موضع اهتمامه.

- الاعتراف مهم للتفويض الناجح. أما إنكار إنجاز من يفوض إليهم وعدم عزو الفضل إليهم أو إعطاء عزو الفضل للقائد أو الادعاء الاستعلائي بأن شيئاً لا يمكن أن يحصل بدون القائد ... كل هذا لا يخدم الغرض من التفويض.

- من الممارسات السيئة في التفويض أيضاً تعمد جعل من يفوض إليهم يفشلون، وذلك بحرمانهم من المصادر والمعلومات والسلطة والوقت اللازم لأداء المهمة.

- يجب أن تكون المهمة المفوضة واضحة ومحددة. أما إغراق العاملين بالمهام دون تحديد ووضوح فلا يخدم الغرض.

- يجب ألا يكون التفويض مصدر إساءة أو إيذاء للآخرين.

- يفترض ألا يعاد التفويض إلى من يفوض أو إلى آخرين.

- هناك معوقات أمام التفويض الفعال، وهناك أحياناً، تردد بل ومقاومة للتفويض، يمكن عزوها إلى عقدة العظمة أو الميول الدكتاتورية وعدم القدرة على تقدير إمكانيات العاملين وإلى مشاعر القلق والغيرة.

معالجة النـــزاع في المؤسسات التربوية

يمكن تعريف النــزاع بشكل عام على أنه اختلاف حاد مــصحوب عادة بعواطف قوية. والنــزاع لا مفر منه في المنظمات. وما لم تتم إدارتــه بفعالية فيمكن أن يدمر الأطراف المشتركة فيه. كثيراً ما يــرى العــاملون وأرباب العمل مصالحهم متنافرة تماماً مما يولد سوء فهم وعلاقات ضـعيفة ونــزاعاً مدمراً.

تختصر بعض المصادر أسباب النــزاع في ندرة الموارد. ولكن أدبيــات السلوك التنظيمي تضيف أسبــاباً أخرى مثل: الشخصــية الميالة للنــــزاع أو العدوان، غموض الأدوار، خلل في الاتصالات، اخــتلاف الأهــداف، اختلاف القيم، اختلاف التصورات والإدراك، السلطة غير المناسبة، الإدارة الدكتاتورية، المكانة غير الملائمة، الاعتماد المتبادل، المصادر غير الملائمة.

يمكن أن نضيف مصادر أخرى للنــزاع من المنظور الإسلامي مثــل: إرادة الله كما ورد في القرآن عدم جعل الناس أمة واحدة، وحقيقة قــصور أدوات اكتساب المعرفة، وكذلك مصالحنا الذاتية ورغباتنا واختلاف خلفياتنا. وفوق ذلك فنحن معرضون للغواية. باختصار فالنــزاع متأصل في التجمعات الإنسانية. ولكننا من المنظور الإسلامي لا نتفق مع من يقول: إن ندرة المصادر سبب رئيس للنــزاع، ذلك أن الله خلق الأرض وقدر فيها أقواتها. ولكــن

الجشع والسلوك الاستهلاكي المنفلت من عقاله لا يجعل تلك المصادر تبدو كافية. ونتفق بهذا الصدد مع ما كان يقوله الزعيم الهندي المشهور «المهاتما غاندي»: إن «هناك ما يكفي للحاجة وليس للجشع There is enough for need but not for greed»، المسألة ليست ما إذا كان بإمكاننا إزالة النزاع فذلك أمر غير ممكن ولكن كيف نعالج النزاع ونديره؟ في المؤسسات التربوية يدرك المدرسون والإداريون والجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة الأمور بطرق مختلفة. لا توجد إجابات قاطعة لقضايا ذات صلة بالأداء والتحصيل والانضباط والطرق وما إلى ذلك. يجب أن ينظر إلى ذلك على أنه أمر طبيعي. إدعاء أو فرض الإجماع ليس تصرفاً سليماً. وعلى الإداريين الإقلاع عن عقلية «الطريقة الوحيدة المثلى».

يحدد أدب السلوك التنظيمي الأساليب التالية لمعالجة النزاع: التجنب، التلطيف، القمع، المساومة، المواجهة، الاستيعاب، التعاون، التنافس، المناورة. يمكن لجميع هذه الأساليب أن تنجح ولكن تفضيل أحدها على الآخر قد يعتمد على كل حالة بعينها وعلى أطراف النزاع نفسها.

وهذه الأساليب مقبولة من المنظور الإسلامي. ولكن الطريقة الإسلامية لحل النزاع تتجاوز ذلك لتشمل:

- تأكيد الوحدة والتوافق والتعاون والتحذير من النزاع وآثاره المدمرة.

- تلطيف النــزاع بتأكيد ما هو مشترك من عناصـــر وأرضـــيات، وكذلك التهوين من أسباب الاختلاف.

- تنوير الناس بأسباب النـــزاع.

- التحذير من الرغبات الشخصية والشهوات العارمة والمصالح المكتسبة والكراهية والحقد.

- غرس أخلاق التسامح واللياقة والصبر والاعتدال وحب الخير.

- مقت المناورة والمماحكات اللفظية والمناوشات والخداع وسحب البساط والأنانية وليّ أعناق الحقائق واتخاذ مواقف دفاعية والتصلب أو العناد في المواقف.

- الإشاحة عن النـــزاعات الصغيرة وأحياناً تركها لتذوي وتنطفئ.

- الدعوة للتحقق والتفحص والتريث وجمع الشواهد قبـــل إصـــدار الحكم، والتحذير من التخمين والإشاعات والفضائح والظن.

- امتداح الصراحة والعدالة والإنصاف والأمانة وقول الحق والإخلاص وفوق ذلك الاستعداد للاعتراف بالخطأ والتوبة.

- الدعوة للنصيحة وحرية التعبير ودعوة القادة للاستماع.

- الدعوة للعزم والصلابة والحسم عند الضرورة.

- الدعوة للتحكيم والتوسط في حال عدم نجاح الطرق الودية في حل النـــزاع، والمحكمون مدعوون للاحتفاظ بالنيّات الحسنة وتجنب الانحياز.

- الرجوع للقرآن والسنة والعلماء.

- فتح قنوات للمظالم. من حق المظلوم أن يتظلم ويدافع حتى ينتزع حقه.

- ترسيخ مفهوم أن الجميع يفيدون من حل النزاع؛ والاحتفال بالنجاح المشترك وعدم التمسك بحل يفيد طرفاً واحداً فقط.

- فهم الأمر من وجهة نظر الآخرين.

- تحديد المشكلة الأصلية ومحاولة وضع حل لها.

- تجنب ثقافة التلاوم والإيحاء أنك على حق والآخرين على خطأ.

- تجنب (الرهاب) من الآخر أو شيطنته أو خلق الأعداء.

- لا تسعى لإظهار نفسك منتصراً على الآخرين أو تظهر الآخرين أنهم ضعفاء أو عاجزين.

- تجنب الخداع واللعب بعواطف الولاء والتماسك وتبرير الظلم وتجنب الشائعات والتنميط.

السلامة والصحة المهنية

تعد حماية النفس من المقاصد الخمس الرئيسة للشريعة، لذلك يجب أن تكون السلامة في المؤسسات التربوية هماً رئيساً للإداريين. ويتضمن ذلك السلامة الجسمية والعقلية والنفسية. المنهج الإسلامي في السلامة هو منهج وقائي تصحيحي. يتضمن المنهج الوقائي توفير بيئة سلامة خالية من الإصابات. قد تقع الإصابات نتيجة ظروف أو أفعال تفتقر إلى شروط السلامة. من بين الظروف التي تفتقر للسلامة المعدات غير الصالحة أو غير المحمية جيداً والإجراءات الخطرة، كما أن هناك ظروفاً مرتبطة بالعمل مثل الإرهاق والمناوبات الليلية، وهناك ظروف نفسية مثل التسريح من العمل والأجور المتدنية والظروف المعيشية غير المناسبة. وتشمل الأفعال التي تفتقر للسلامة عدم استخدام معدات واقية، وتعطيل أجهزة السلامة، والعلاقات غير الصحية مثل تشتيت الانتباه، والمضايقة، والإساءة، والترويع. وتلعب الشخصية دوراً في السلامة. هناك أشخاص لأسباب مختلفة معرضون للإصابات. ومن الأسباب الافتقار للمعلومات وضعف المهارات.

كيف يمكن منع الإصابات؟ يوصي الأدب السائد بما يعرف بـ«3Es» (Fleishman and bass, 1984) وهي الهندسة والتربية وفرض القوانين. يجب تصميم الوظائف بشكل يجعلها تتضمن شروط السلامة. ويجب تثقيف العاملين بإجراءات السلامة، ويجب فرض قوانين السلامة.

مثل هذه التوصيات مقبولة عموماً من المنظور الإسلامي، ولكن مع تحفظات. فالممارسات المحرمة لا يمكن السماح بها بتوفير إجراءات وقاية (توفير إبر الحقن للمدمنين وترويج الواقيات لممارسة العلاقات الجنسية غير المشروعة). البديل في المؤسسة الإسلامية هو تقليص الإثارة الجنسية في مواقع العمل بتوفير بيئة خالية من الاختلاط المفرط للجنسين، ومن اللغة البذيئة، والإباحية، وما إلى ذلك. وفي الوقت نفسه توفير بيئة موائمة للفضيلة وخالية من التوتر.

من ناحية أخرى، فما يعرف بـ«3 Es» ليس كافياً. فأماكن العمل تشهد اليوم تعاطي المخدرات وتناول الكحول بل والإفراط في تناولها، وإساءة استخدام المواد المؤذية، والجرائم الجنسية، والأمراض النفسية، والتوتر، والاحتراق النفسي، والقلق، والاكتئاب، والغضب، وأمراض القلب والصداع والإصابات. ولا يمكن معالجة هذه الأخطار بـ«3 Es» فقط. إن غرس القيم الإسلامية، وتغذية الإيمان بالله، وتلبية الأشواق الروحية، وإنعاش الوعي بالآخرة ونشر المناخ الإسلامي في مواقع العمل، وإيجاد العلاقات الصحية تعد مكملة لـ«3Es».

إن الأخطار المشار إليها هي نتيجة الغلو في التوجهات الفردية المادية القاسية، حيث لا مجال في مواقع العمل للقيم والأخلاق والمداولات الأخلاقية، وحيث من لا يستطيع التقدم أو التكيف يترك لحظّه العاثر. تلك

هي تركة النموذج الأمبيريقي الوضعي الآلي الاختزالي الذي لا يترك خياراً أو بديلاً؛ تركة النموذج العلمي في الإدارة الذي يؤمن بالطريقة الوحيدة المثلى ويختزل الإنسان إلى مجرد امتداد للآلة؛ تركة النموذج البيروقراطي الذي يضع الإنسان في مرتبة أدنى مقارناً بالقوانين والإجراءات والأعراف المرعية والعلاقات الهرمية والقنوات المرعية في الاتصال. ولهذه الأخطار جذورها في الداروينية الاجتماعية وقوانينها القاسية، مثل البقاء للأصلح. وحتى عندما أدى تنامي الوعي بهذه الأخطار إلى الاهتمام بها وعمل شيء بشأنها وأقيمت أجهزة إرشاد لها، للمرء أن يتساءل: إلى أي مدى كان ذلك نافعاً؟ هذا لا يعني أن الإرشاد النفسي ليس مفيداً ولكن للتأكيد أن «3Es» والإرشاد يمكن أن يكون أكثر نفعاً لو مورس ضمن منهج إسلامي تصحيحي وقائي أكثر شمولاً.

يمكن أن يتضمن برنامج للسلامة في المدارس تعليمات لكل من الطلاب والعاملين، خطة لجعل المدرسة خالية من الأخطار، فحص مستمر للمكان، وتدريب على استخدام المعدات والأدوات، والتأكد أن مثل هذه الأدوات تصان جيداً. يجب ألا يؤدي الانضباط إلى إيذاء جسدي أو عقلي. يمكن للمديرين أن يمارسوا الضبط الذاتي ويكبحوا جماح غضبهم وقت الضرورة. يجب ألا تكون العقوبة درباً لتنفيس الإحباط. يجب توفير الحرية الكافية للأطفال لممارسة قدراتهم في الاختيار وإصدار الأحكام.

يعد التوتر أحد الأسباب الرئيسة للأخطار المهنية في المدارس. وهو ناجم عن قيود نفسية ومادية ترتبط بعمل يتطلب الكثير من العمل ويدر قليلاً من العوائد، ويؤدى في ظروف غير مواتية، مثل اكتظاظ الصفوف، إلى الاستنزاف النفسي والانهيارات العصبية وغير ذلك من الاضطرابات الجسدية مثل ارتفاع الضغط والقرح. هناك مصدر آخر للتوتر وهو ضيق الفرص للنمو المهني والترقي الوظيفي، والاضطرابات المالية، وانعدام الأمن الوظيفي، وضعف وضعية البناء المدرسي، وعلاقات العمل غير المرضية مع المؤسسة. ومن العوامل أيضاً، الدور المتغير للمعلم، وتناقضات الدور، وغموض الدور، وتغير نظرة المجتمع للمعلم، وانعدام اليقين تجاه أهداف النظام التربوي، وتدهور صورة المعلم ومكانته في المجتمع.

يوصي الأدب السائد بأن يقوم مديرو المدارس بمساعدة المعلمين على التغلب على هذه المشكلة بتوفير الدعم للعاملين الذين يظهرون علامات التوتر، وفهم الأسباب المسببة للتوتر، وتشجيع العاملين على التحدث عن التوتر الذي قد يمرون به، وتحسين الروح المعنوية للمدرس، وعقلنة أنماط العمل.

تلك التوصيات مقبولة من المنظور الإسلامي ولكنها ليست كافية. إن الرجوع المخلص للمنظور الإسلامي يمكن أن يساعد في توقع وفهم التوتر الذي يؤثر في المعلمين. والمعتقدات الإسلامية خاصة الإيمان بالله، خالقنا ورازقنا، والإيمان بالآخرة يمكن أن يلطف العلاقات المسببة ذهنياً للتوتر.

إن من شأن إدارة التوتر من منظور إسلامي:

- تطوير الوعي بالمصادر الداخلية للتوتر.
- استخدام المعتقدات الإسلامية لتعديل نوعية التوتر المدرك.
- تطوير قيادة الذات.
- إعادة هيكلة السلوك الموجه للهدف بحيث تلتقي الحاجات الداخلية والرغبات ولكن بقدر أقل من التوتر.
- تركيز الانتباه على التفسيرات (سبب التوتر) التي تؤدي إلى حل ونمو أكثر من تلك التي تؤدي إلى المرض والأذى.
- تطوير مهارات التصويب الذاتي التي تمكن من تغيير الجوانب السلبية في الشخصية التي تسبب التوتر.
- استخدام الصلوات والعبادات لتوفير بيئة من الهدوء والسكون وخالية من المشتتات.

إن المناخ الإسلامي، الذي يشيع الثقة والأمانة والبهجة والحب والصداقة والكرم والانضباط الذاتي والتعاون والمثابرة واليقظة وحس المسؤولية والرسالة والبراعة، هو أفضل إجراء ضد الانهيار الداخلي. والتعاليم الإسلامية في ضبط النفس والتسامح والصبر كلها تؤدي إلى بيئة تتسم بالسلامة.

وعود المنظور الإسلامي للإدارة التربوية

يَعِد المنظور الإسلامي للإدارة التربوية بالكثير مما نعرضه فيما يلي:

- يعدنا المنظور الإسلامي بمدارس تحقق أعلى قدر من الأهداف التعليمية والنشاطات ضمن القيود والمصادر المتاحة. ويتضافر الإنجاز الأكاديمي فيها مع السمو الروحي والنمو الجسمي ليخرج خريجين ينتمون إلى رسالة تتجاوز ذواتهم.

سيكون المكان نظيفاً وموائماً للتعلم. ستكون المدارس مليئة بالبهجة وجذابة للجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة. ويمكن قياس ذلك من خلال مدى حب الجمهور، خاصة الطلاب، للمكان، وجعله مركز إشعاع. ستكون معدلات الغياب والتسرب والتوتر والضغط والاحتراق النفسي محتملة. سيمكن معالجة الصراع بطريقة مفيدة. لا يركز الناس على توافه الأمور والمصالح الشخصية. سوف تتسم العلاقات عبر الشخصية بالثقة والحب واللين والإيثار. ستسود المكان روح الرعاية والمشاركة والشغف العلمي والتطلع للنجاح والإنجاز وتحقيق سبق جديد في كل مجال. سيتم تشجيع التنافس جنباً إلى جنب مع التعاون. سيتمسك الناس بحقوقهم ويؤدون واجباتهم برشاقة.

وسيعمل المناخ الصحي على عدم السماح بالاستشراء لكل أنواع الغيبة والنميمة والفضيحة والنفاق، وهي أمراض تستشري في المؤسسات المعاصرة.

لن يكون المكان مناسباً للحسد والكراهية والإشاعة. لن توضع المعوقات في طريق النمو المهني. سيكون الناس طموحين، ولديهم نظرة احترام للذات، متسامحين وصبورين. سيكون المكان خالياً من العنف والعصابات والإيدز وتعاطي المخدرات والتحرش الجنسي والحمل دون زواج والانحرافات الجنسية وكل أشكال الانحطاط الأخلاقي. وسيكون سوء السلوك في حده الأدنى. ستكون الاتصالات أفقية ورأسية ومن جميع الجهات. سيكون الناس منفتحي الذهن، متفاعلين، واثقين من أنفسهم.

تسير المحبة والتعاطف واللين والرحمة جنباً إلى جنب مع الفعالية وكفاءة الإنتاج، ويحل التمكين والسلطة الأفقية والشورى محل الهرمية والسلطة الفوقية والعمل من خلال الآخرين. هدف الإداريين ليس التحايل والتحكم بل الفهم والتعاون. وهذا يؤثر في علاقات الإدارة بالعاملين وعلاقات العاملين ببعضهم، وعلاقات الجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة من حيث صنع القرار ووضع الأولويات والتخطيط والتنظيم والجدولة وجميع العمليات الإدارية الأخرى.

تتحول المدارس في المنظور الإسلامي إلى مجتمع مداولات دائم، ذلك أن الإداري لا يتعامل مع قطيع من الأتباع بل ينظر للعاملين على أنهم قادة مسؤولون، لهم الحق في قول ما يفكرون به وفي وضع السياسات والممارسات موضع تساؤل. والقادة ملزمون بالاستماع والتشاور والإقناع. طبعاً هناك احتمال بفقدان الانضباط، وهذا هو سبب الحاجة إلى قادة

مخلصين متعلمين مؤهلين تأهيلاً عالياً وقادرين. وهكذا فإن هـذا المنظـور مقارنة بغيره يعد أكثر تطلباً.

– يساعد التوازن، الذي يميز التصور الإسلامي، على مواجهـة الثنائيـات الشائكة مثل «ما ينبغي» و«ما هو واقع»؛ ومثل ثنائية «الفـرد–المنظمـة» وثنائية «التوجه الإنساني–المهمة»، هذا إضافة للقضايا المثيرة للجـدل مثـل المصادر الشرعية للمعرفة الإدارية، ودور المغرفة النظرية، وما إلى ذلك. إزاء هذه القضايا يعمل المنظور الإسلامي على التوازن بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، بين ميول الفرد وتوقعات المنظمة. الحقائق هي أساس القـرارات ولكن الحقائق تتعرض للتشويه، وهنا يـأتي دور القـيم. المعرفـة العلميـة والأمبيريقية يجب أن تنور عمل الإداري ولكنها ليست المعرفة الوحيدة الـتي يعتد بها. معرفة الوحي ليست فقط مشروعة بل وتحكم المعرفة المتولدة مـن مصادر أخرى.

وهذا المنظور الفذ قادر على استيعاب الثنائيات ومـصالحة القـضايا المتنافرة التي سببت المواجهات بين النظريات والتوترات المعروفة في تـراث الإدارة التربوية. الإدارة التربوية من هذا المنظور تـصبح موجهـة للنتـائج وللإنسان معاً. سوف تتوازن كفاءة التشغيل مثلاً مع المسؤولية الاجتماعيـة واحترام الكرامة الإنسانية. سوف تتم الاستجابة للحاجات المادية والأشواق الروحية والسيكولوجية. وسوف يصبح العلم ونصوص الـوحي والعقـل والخبرة والقياس والاستنتاج والحدس مصادر مشروعة للمعرفة الإدارية مـع

تميز الوحي بكونه المرجع لهذه المصادر كافة. وسوف يعطى اهتمام للبنية الإدارية والثقافة معاً.

وفق هذا المنظور تسير المثالية والواقعية جنباً إلى جنب. المنظور الإسلامي يتسم بالمعيارية والوصفية. ومع أنه يجب اعتبار «ما هو واقع» إلا أن «ما هو واقع» يجب ألا يملي ما يجب أن يكون. وهذا من شأنه إعطاء الإداريين مرونة لمواءمة قيادتهم ونمطهم القيادي بالمستويات التعليمية ومستوى الالتزام عند العاملين دون خوف من فقدان الثقة على القدرة على الإفادة من قدرات العاملين. وباستخدام بعض المصطلحات التقنية يمكن للإداري أن يبدأ كقائد تبادلي «Transactional» إذا كان العاملون لديه يؤمنون بالعمل على قدر الأجر. إذا كانوا من هذا الصنف فيمكن استخدام القواعد والإجراءات والحوافز الخارجية والمكافآت التي تستجيب لحاجات الجسد والأمن والحاجات الاجتماعية وحاجات «الأنا». ولكن من المنظور الإسلامي يجب أن تكون هذه مرحلة انتقالية، يعمل القائد خلالها على تحويل المنظمة إلى عاملين يلتزمون بالقيم الإسلامية المشتركة، ويطمحون للتحسين، ويخبرون نوعاً من فعالية الذات، ويصبحون مدفوعين داخلياً، ويبحثون عن معنى وأهمية لوجودهم. تصل مرحلة التحول هذه ذروتها بتجاوز القائد والعاملين مصالحهم الذاتية ليلتزموا بقضية تتجاوز الذات. في هذه المرحلة يحتاج القائد إلى استثارة الروح المعنوية والكفاءة والاستقلالية والحس بالجدارة، وفوق ذلك كله رضا الله والحياة الآخرة وليس الإجراءات والقوانين.

مثل هذا المنحى يحول العاملين إلى دعاة من خلال الجدية والإخلاص في العمل والالتزام ونيل ثقة الآخرين، ومن خلال الكفاءة والفعالية والاهتمـــام بالغير وحب تقديم الخدمة، بغض النظر عن المردود الفوري خاصة المادي.

- يساعد مفهوم الإدارة/ الخلافة على حل المآزق الأخلاقية وصراع القيم؛ لأنه يساعد على تحديد ما هو مهم وما هو أقل أهمية، يساعد على التخطيط والجدولة ووضع الأولويات وهكذا. لذلك ستكون الإدارة أكثر عمقاً وأقل شكلية وأكثر شمولاً؛ كل قضية تناقش من حيث صلتها بالقضايا الأخرى وفي ضوء ممهداتها وعواقبها. ويجب ألا يؤثر أي قرار سلباً على ثلاث أولويـــات: الدين والإنسان والبيئة. بالعكس، كل قرار أو نشاط يجب أن يعزز مكانـــة العناصر المشار إليها. ونعني بالإنسان هنا أي طرف من الجمهور الداخلي أو الخارجي للمدرسة (الطالب، المعلم، الإداري، أو أعضاء المجتمع الخارجي). وكذلك البيئة تشير إلى جميع أشكال البيئة الثقافية والاجتماعية والمادية.

- وبالمعرفة المناسبة عن الإنسان، كما هو موصوف في القـــرآن، يـــصبح الإداريون في موقع أفضل للتعامل مـــع الطـــلاب والعـــاملين والمـــسؤولين والجمهور. إن الموقف الإسلامي من القرآن يـــساعد في توصـــيف الأدوار وتقييم الأداء ويوفر أساساً لبرامج التدريب والوظائف الأخرى المعروفة جيداً في ميدان إدارة الموارد البشرية.

- يمكن المصالحة بين التوقعات المثالية والواقعية على أساس تطوري يبدأ مما هو واقعي للوصول إلى ما هو مثالي. وحسب هذا المنحى يشكل العاملون

والطلاب والمجتمع المحلي مصادر ثرية لا تنضب. وهذا المنحى المتوازن يقلص مظاهر الاحتراق النفسي والتوتر التي يشكو منها المدرسون والإداريون والتي مع التوقعات غير الواقعية والأعباء غير المعقولة قد تقود إلى اللامبالاة والاغتراب والأداء الشكلي والنفاق.

- يصون المنظور الإسلامي كرامة الإنسان في المنظمة (الطلاب، العاملين، وأعضاء المجتمع المحلي). ويقتضي المركز المميز للإنسان والطبيعة الرسالية للإدارة أن ينظر لأعضاء الجمهور الداخلي والخارجي للمدرسة كشركاء متساوين في عنايتهم بالشأن المدرسي وليس كوسائل أو مصادر تستخدم لتحقيق أغراض المدرسة. إن الحرص على تطبيق الإجراءات والقوانين والهرم التنظيمي والإنتاجية وكفاءة التشغيل وما إلى ذلك من اعتبارات يجب ألا يهدد كرامة الإنسان. ومثل هذا المفهوم يلطف من الآثار السلبية للحياة التنظيمية المعاصرة مثل الملل والانغلاق وفجوات الاتصال وما إلى ذلك. إن التوازن يقتضي رعاية مصالح من يقومون بالإدارة ومن يدارون وكذلك من يتأثرون بالقرارات.

- تؤثر منظومة القيم والأخلاق الإسلامية على جميع ميادين الإدارة-صنع القرار والعلاقات بين العاملين والمدخلات والمخرجات والتخطيط والتقييم والضبط وما إلى ذلك. يؤكد من المنظور الإسلامي على القيم الضرورية لتطوير وتحسين الأداء التنظيمي مثلاً ومن بينها التنافس والتعاون والتحسين وكفاءة التشغيل والرشاقة والذكاء والجدية في العمل من جهة، وعلى قيم

العناية والمشاركة والحب والتعاون والعناية بالآخر من جهة أخرى. مرة ثانية وهذا يجسد التوازن والشمول.

- يجب ألا يؤدي التركيز على النتائج مثلاً إلى إلحاق الأذى أو زيادة الأعباء على العاملين، أو استخدام التحايل معهم، أو إهمال الضعفاء والمحرومين. في المقابل لا يجوز أن تؤدي قيم الرعاية والعناية والاهتمام واللين إلى إهمال مصالح المنظمة. الإداري الذي يعمل من المنظور الإسلامي يجب أن يكون محباً، إنساني التوجه، ولكنه يجب ألا يتردد في إظهار رفضه للنتائج المخيبة للآمال. ومثل هذا النهج يعد خروجاً على أساليب الداروينية الاجتماعية والتسيب.

إن تشرب هذه القيم والأخلاق مع غيرها من المبادئ تجعل الإدارة الإسلامية متميزة عن النماذج السائدة.

ويقلل غرس القيم من خرق القوانين وإساءة استخدام الإجراءات والقوانين. بل إنه يقلص الحاجة إلى اللجوء إلى القانون. وهذا مهم جداً خاصة هذه الأيام حيث يكثر في بعض البلدان رفع قضايا ضد المعلمين والإداريين في المحاكم، وهو ما يهدد التربية بفقدان طابعها النبيل الرسالي.

لا مساومة في المنظور الإسلامي على القيم الجوهرية. الإجراءات والقوانين والموضوعية والعقلانية وما إلى ذلك غير كافية لنجاح المنظمات ولا بد من تدعيمها بالقيم والأخلاق. وبهذا الصدد يقول الزرقا (Zarqa, 1998):

يحتاج المجتمع للأخلاق والقانون. قد يبدو القانون أكثر حضوراً؛ لأن له إجراءات ويمارس بقدرة الدولة على فرض القوانين. ولكن القانون

لا يستطيع أن يعمر دون أساس أخلاقي. فالقوانين التي تتحدى المعتقدات الأخلاقية لا يمكن فرضها بفعالية.

. وكانت القيم والأخلاق قد أُقصيت من النماذج الإدارية السائدة؛ لأنه لا يمكن إخضاعها للتحقيق الأمبيريقي. ولكنها أخذت تحظى بمزيد من الاهتمام في العقود القليلة الماضية. ومع ذلك هناك خلافات حادة حول القيم وحول مصدر القيم وما إذا كان هناك قيم مطلقة غير مرتبطة بالزمان والمكان أم أن القيم موقفية منفعية الطابع وبالتالي يمكن المساومة عليها، وما إذا كانت ذات طابع قانوني وما إلى ذلك من قضايا مثيرة للجدل.

يلاحظ «سيرجيوفاني» أن القيم الشاملة، قيم الخير والغرض والجودة طويلة الأمد والأهمية، غائبة في الفكر الإداري الغربي المعاصر، الذي يؤكد الدقة وكفاءة التشغيل والعقلانية والقابلية للقياس والموضوعية اعتقاداً بأن الإدارة الجيدة هي إدارة حاسمة. وهو يعزو ذلك إلى أن الإدارة في الغرب موجهة للنتائج وأنها تاكتيكية أكثر منها استراتيجية. وهذا ما يجعلها تعطي مزيداً من الأهمية للشكل لا للجوهر. وفي المدرسة تصبح خطط التحسين أكثر أهمية من تحسين النتائج، ويصبح وضع درجات في نظام تقييم أداء المدرس أكثر أهمية بل وبديلاً للتدريس الجيد، ويصبح تراكم النقاط في المساقات وورش الخدمة بديلاً عن التغيير في الممارسة، وتصبح خطط الانضباط بديلاً عن الانضباط، ويصبح النمط القيادي أكثر أهمية من الغرض والجوهر، ويصبح التعاون بديلاً للالتزام، والإذعان بديلاً عن النتائج. وتكون

النتيجة النهائية «انــزياح الهدف» وفقدان البصيرة، والـسـماح للعمليـات التقنية والإجراءات أن تصبح غايات في حد ذاهّا. ويتكرر الإشراف والتقييم آلاف المرات بقليل من النتائج.

- لمثل هذا المنظور قدرة على استثمار أعلى مـستوى مـن الإمكانيـات الإنسانية. فهو يزود المنتمين إليه، أكاديميين وممارسين، بحس الاتجاه. وهكذا يمكنهم الاقتراب من موضوعهم بشكل شامل، وربط الأحداث ببعـضها، خاصة تلك التي لا تبدو مترابطة، ويحدد الخيوط التي تجري بينـها جميعـاً، ويطرح حلولاً مناسبة. وفي ضوء المنظور الإسلامي يكون الإداريون في وضع أفضل لتوضيح وفهم السلوك التنظيمي في مؤسساهم، يـسبرون الأغـوار ويتقصون الجذور ويولدون المعاني.

- يحوِّل المنظور الإسلامي الإداريين إلى قادة للقـادة، يقومـون بمهمـة رسالية. في ضوء المنظور الإسلامي لن يكون الإداريون مهتمين بتـصريف واجباهم الروتينية وحسب بل بالمبادرة وقيادة المؤسسة نحو آفاق أرحـب. كما أهم يرون مؤسساهم في علاقتها بالمؤسسة الأم وهي المجتمـع والأمـة والإنسانية ككل.

متطلبات ومحاذير المنظور الإسلامي للإدارة التربوية

إذا كان المنظور الإسلامي يعدنا بالكثير فإن وضعه موضع التطبيق يتطلب الكثير. وبشأن ذلك نضع مجموعة من الملاحظات:

- المنظور الإسلامي، حسب اجتهادنا، هو إطار مرجعي. إنه ليس نظرية ولا نموذجاً ولكن يمكن أن يتطور في ضوئه العديد من النظريات والنماذج[1]. وينبع تفرد هذا المنظور من مرتكزاته الفكرية. فهو قبل كل شيء رباني المصدر، وهذه الخاصية هي أساس جميع الخصائص الأخرى لهذا المنظور مثل الشمول والتوازن والتماسك والخصوبة والبساطة. وقد تتجسد هذه الخصائص في الإدارة بطرق مختلفة. فعلى سبيل المثال يجب أن توضع في الاعتبار جميع المتغيرات والعوامل التي تؤثر في المنظمة بما فيها العوامل الخارجية. والاعتراف بدور العوامل الخارجية للتنظيم يربط المنظمة بالمنظمة الأم والمجتمع والأمة والإنسانية وبالنظام الكوني ككل وبالخالق. وهذه إحدى تجليات الوحدانية وتجاوز الزمان والمكان (التجاوزية Transcendentalism كما يسميها بعض المفكرين الغربيين المعاصرين). هكذا تصبح الإدارة نظاماً فرعياً من النظام الكبير. وهذا يهيئ المسرح لكثير من الانعكاسات البيئية.

---

(١) النظرية « Theory» تتطلب الإثبات وقابلة للدحض، أما المنظور «Perspective» فليس كذلك. من هنا فإن المؤلف لا يفضل استخدام تعبيرات مثل «النظرية الإسلامية» (خاصة مع أل التعريف) ولكنه يفضل استخدام «منظور إسلامي». ولكن يمكن للعلماء المسلمين أن يطوروا ما يشاءون من نظريات مهتدين بالمنظور الإسلامي.

- يتيح المنظور الإسلامي مساحة للمرونة. إنه يساعد الإداريين على توليد تطبيقات للظروف القائمة والمستجدة كما فعلنا بشأن بعض القضايا الإدارية. وبخصوص ذلك لدينا بعض الملاحظات:

- التطبيقات ليست بحال من الأحوال جامدة أو نهائية. نقطة الانطلاق لدى المؤلف هي أنه متى تمت بلورة وتشرب المنظور الإسلامي فإنه يمكن التوصل إلى تطبيقات لا حصر لها. ويرى الكاتب أن توليد التطبيقات هو نوع من العمل الاجتهادي الذي يجب أن يقوم به الباحثون والعلماء والممارسون الذين لديهم خبرة في الميدان ومعرفة معقولة بالدين. والنتائج التي يتم التوصل إليها من جراء هذا الاجتهاد تخضع للنقد والتعديل.

- وتطبيق المنظور الإسلامي يقتضي ترجمة كل مكون من مكوناته إلى حقائق وسلوك في المواقع التربوية. على سبيل المثال فإن كون المنظور الإسلامي رباني المصدر يقتضي احترام فردية الإنسان والتواضع والاعتدال والعدالة والتحسين والتميز، كما يتطلب من ناحية أخرى رفض الغرور والكبرياء والنشوة والتبذير وتدني الأداء والركون إلى الدعة. وهذه مع الخصائص الأخرى، مثل البساطة والعملية، يجب أن تتجسد في العلاقات الإنسانية، وفي نمط الاتصالات والأثاث والوصول للمسؤولين والبرامج المدرسية وإدارة الوقت وإنجازات التلاميذ وعلاقات الجماعة المدرسية بصورة عامة.

وهذه المكونات مترابطة ويجب أخذها جميعاً ومعاً في الاعتبار. على سبيل المثال كون المنظور الإسلامي رباني المصدر وكون الإنسان فيه نفخة

من روح الله يتطلب التحسين الدائم، الذي قد يأخذ شكل التوقعات العالية لأداء الطلاب والتلاميذ. وفي المقابل فإن الواقعية والعملية وكون الإنسان من تراب يقتضي أن تكون التوقعات معقولة. ويعمل الشمول والتوازن لجعل التوقعات المعقولة مجرد مرحلة لرفع سقف التوقعات باستمرار.

- ليس بالضرورة أن تكون تلك التطبيقات منصوصاً عليها في القرآن الكريم أو السنة أو الأدبيات الإسلامية أو الممارسات المتوارثة عن السلف. بل إن استخدامنا تعبير «توليد» يتضمن اقتراح أفكار جديدة وحلول جديدة. يكفي أن تكون التطبيقات مستلهمة من المنظور الإسلامي وعلى انسجام وعدم تعارض معه.

- التعامل مع (الآخر):

يعمل المنظور الإسلامي كإطار مرجعي يساعد في التعامل مع فكر (الآخر) استيعاباً وتعديلاً ورفضاً. إن بالإمكان استيعاب أي فكرة أو ممارسة توجد في الأدب الإداري ما دامت تتفق مع المنظور الإسلامي. ولكن ذلك يجب أن يتم بشكل ناضج عقلاني وأمين. وهذا يتطلب «اشتباكاً» فكرياً خلاقاً مع الأدب الموجود حالياً لا يتوقف عند السطح بل يصل إلى الأعماق فيتفحص الدوافع والارتباطات والأجندات. نتيجة لذلك يتطلب استيعاب (الآخر) عدة عمليات من التنقيح والتصحيح وإعادة توجيه المعرفة.

بهذا الصدد يلاحظ الكاتب ميل كثير من العلماء المسلمين لإثبات أسبقية المسلمين (المرتبطة بالتقليل من شأن (الآخر) والمرتبطة بدورها

بتضخيم الذات). والوجه الآخر لذلك الميل هو إثبات التلاقي بين الإدارة الإسلامية وأحدث النظريات الإدارية المعاصرة (وهو نوع من المبالغة اللاواعية بأهمية (الآخر) والتقليل من شأن الذات) وفي هذا إقرار خاطئ بأن النظريات الأكثر حداثة هي الأفضل بالضرورة. من ناحية ثانية فهذه المقولة تعني أن الحداثة حالة ثابتة. وبالعكس من ذلك يعتقد الكاتب أن الأكثر حداثة ليس بالضرورة هو الأفضل، وأن القديم ليس بالضرورة هو الأقل قيمة. يعتقد الباحث مثلاً أن عناصر من نظرية «تايلور» في مطلع القرن الماضي مثل الفعالية وكفاءة التشغيل يمكن استيعابها في الإدارة الإسلامية. وبالمنطق نفسه يمكن استيعاب عناصر من نظرية «إيفرز ولاكومسكي» التي ظهرت في تسعينيات القرن الماضي مثل دور العوامل غير التنظيمية في الإدارة التعليمية. الوجه الآخر لهذه المقولة هو أن في النظريتين المشار إليهما عناصر لا تلتقي مع المنظور الإسلامي (مثلاً «الطريقة الوحيدة المثلى» عند «تايلور» و«العلم كمصدر وحيد للمعرفة» عند «إيفرز ولا كومسكي»).

من ناحية أخرى، على المرء أن يكون على وعي بالارتباطات التي تحملها الأفكار والممارسات السائدة. كثير من الأفكار التي تبدو جذابة على السطح قد تكون لها ارتباطات سلبية وأجندات خفية تناقض المنظور الإسلامي. على سبيل المثال كثير من الأفكار الإدارية الحديثة في الغرب مثل «التمكين» و«الإدارة الذاتية» و«المدرسون القادة» و«القيادة التحويلية» تبدو جذابة ومقبولة من المنظور الإسلامي، ولكن التدقيق في هذه الأفكار قد

يكشف أن هذه الأفكار هي أدوات للعقلنة الاقتصادية للمنظمات هادفة إلى مدارس أقل كلفة وليس مدارس أفضل، ومدفوعة برغبة لإضعاف التعليم العام وترويج الخصخصة.

وبالنهج نفسه يمكن تطبيق هذا الخط من التفكير مع أفكار وممارسات أخرى. على سبيل المثال إذا لم يكبح جماح توجهات الكفاءة والفعالية والتوجه نحو المهام والنتائج (في النظريات العلمية) فإنها يمكن أن تحوِّل العاملين إلى امتداد للآلة، بينما يمكن أن تقود التوجهات الإنسانية (في الأساليب الإنسانية) في أشكالها الأكثر تطرفاً إلى التسيب والتحايل والممارسات التي تفتقر للأمانة. ولنأخذ مثالاً آخر مثل إرضاء الزبون (وهو الأساس في «إدارة الجودة الشاملة»، التي أصبحت من أكثر نظريات الإدارة رواجاً في الوقت الحاضر). إن مبدأ إرضاء الزبون في قطاع التعليم قد يجر إلى إشكالات كثيرة إذا لم نضع في الاعتبار الفرق بينه وبين الزبون في قطاع العمل. فعندما يعتبر بعضهم أن الزبون في المؤسسة التربوية هو الطالب فقد يؤدي ذلك إلى التقليل من أهمية المعلم خاصة في المؤسسات التعليمية بالذات التي يقوم كيانها على رسوم الطلبة. من ناحية أخرى قد يؤدي هذا إلى ممارسات خاطئة مثل ما يعرف بـ «تدريس الامتحان Teaching the test»، الذي يعني تدريس الطالب كيف ينجح في الامتحان بدلاً من التركيز على الأهداف الأسمى من التعليم وخاصة إكساب الطالب العمليات العقلية العليا.

هناك مبدأ آخر من مبادئ الجودة الشاملة هو «إنجاز الأعمال بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى». ورغم جاذبية هذا المبدأ إلا أنه من المنظور الإسلامي يجب تعديله ليصبح «إنجاز الأعمال الصحيحة بالطريقة الصحيحة من المرة الأولى».

تقدم النظرية الأنثوية النقدية مثالاً آخر، فبينما يمكن قبول معظم المقولات الأنثوية في الإدارة من المنظور الإسلامي إلا أنه لا يمكن قبول تصوير هذه النظرية للعلاقة بين الذكر والأنثى على أنها صراع دائم أو تصوير الذكر على أنه دائماً مصدر اضطهاد والأنثى على أنها دائماً موضوع الاضطهاد.. هذه مجرد أمثلة.

بهذا الصدد نحذر من الشعور بالرهبة الذي يستحوذ على معظم الباحثين المسلمين من الهالة التي تحيط ببعض المصطلحات المعاصرة التي تجعلهم، بدلاً من التعامل معها تعامل الواثق، رفضاً ونقداً وتعديلاً، يستخذون أمامها عاكفين بشتى السبل على إثبات التواؤم بينها وبين الإسلام. ومن هذه المصطلحات «العلم والعلمية» و«العقلانية» و«الحداثة» و«الموضوعية». وكم هُدرت، ولا أقول بذلت، جهود للتوفيق بين هذه المصطلحات وبين الإسلام محاولين مخلصين وبكل حسن نية إثبات أن الإسلام دين العلم والعقلانية والحداثة. ولو تفحصنا تلك المحاولات لوجدناها لا تخدم هدفنا في الدفاع عن الإسلام. وأنا أحبذ تقديم الإسلام كما هو وليس الدفاع عنه؛ لأن الدفاع كثيراً ما يخرج بنا عن دائرة الصواب

ويجعلنا ندافع عن قضايا لا تستـــحق الدفـــاع عنها بينما نغمض أعيننا عن ما يستحق الالتفات إليه.

إن المصطلحات منتجات فكرية، يحدد محتواها وآليات عملـــها مـــن توصل إليها. والمصطلحات التي أشرت إليها أعلاه، كما هـــي مـــستخدمة الآن، هي منتجات فكرية، غربية لها محتواها الذي حدده مفكرو الغرب وفي سياق تطور الفكر الغربي. لقد أريد لـــ«العلمية» و«العقلانية» و«الحداثة» أن تكون بديلاً عن الدين كمرجعية للحياة البشرية بحيث يحل العلم والعقل، وهما أساس الحداثة، محل الكتاب «المقدس». وقد بالغ الغرب في ذلك حتى أصبحت تلك المصطلحات محل مراجعة. ومن هنا حدث تحول من اعتبـــار العلم والطريقة العلمية الطريقة «الوحيدة» لتوليد المعرفة الصادقة إلى كونهـــا «إحدى» الطرق. وحدث تحول من «العقلانيـــة التقنيـــة» إلى «العقلانيـــة الواعية»، ومن «الحداثة» إلى «ما بعد الحداثـــة»، وحـــدث تحـــول مـــن «الموضوعية» إلى «الذاتية المتنورة». يجب ألا يتردد علماؤنا وباحثونا مـــن نقد مثل المصطلحات والافتراضات والنظريات التي بُنيت عليها، ولكن مـــن موقع المتمكن من المعرفة المعـــاصرة والشرعية وليس من موقع من لا يملـــك إلا الانضباع أو كيل الشتائم.

ما نريد التحذير منه هو ميل بعض الباحثين المسلمين لاستسهال عملية التأصيل الإسلامي للعلوم، ومن بينها الإدارة والإدارة التربوية، فيعمدون إلى البحث عن آية أو حديث يدعمون بهما أفكاراً إدارية حديثة بهدف إثبـــات

التوافق بين الإسلام والنظريات الإدارية الحديثة أو إثبات السبق الإسلامي لتلك النظريات[1]. وقد يكون بعض هؤلاء مدفوعين بحسن النية أحياناً وبدوافع مصلحية مادية أو معنوية أحياناً أخرى، دون أن يتوافر لديهم في الحالتين التمكن من الفكر الإداري الحديث من جهة والفكر الإسلامي من جهة أخرى، فيقدمون محاولات صبيانية تثير الشفقة وأحياناً التبرم.

باختصار هناك دائماً مستويات من اللقاء والافتراق بين المنظور الإسلامي والنظريات الأخرى، بغض النظر عن حداثة أو قدم تلك النظريات. نريد قدراً من النضج العقلي والرشد النفسي (كما يقول أستاذ علم النفس سيد عثمان) للتعامل مع الذات و(الآخر). ويحول هذا النضج وذاك الرشد دون أن ننسب لتراثنا ما ليس له أو نبخس (الآخر) إنجازه. وبالنضج والرشد تتكون الثقة بالذات التي تجعلنا نقبل ونرفض ونستوعب ونعدّل عن بيِّنة وليس عن هوس. وهذا ما أسميته آنفاً «الاشتباك الفكري مع الآخر».

---

(١) ألقيت ذات يوم محاضرة عن «الإشراف التربوي» في إحدى مديريات التربية في الأردن، ووجه لي أحد الحاضرين سؤالاً يحمل انتقاداً حول عدم تعرضي للإشراف التربوي في التاريخ الإسلامي؛ لأنه من وجهة نظره لا بد وأن يكون المسلمون عرفوا الإشراف التربوي بل وسبقوا الغرب إليه، وأن الغرب لا بد وأن يكون قد أخذ الإشراف التربوي من المسلمين. استفزه إصراري أن المسلمين لم يعرفوا «الإشراف التربوي». لم يعجبه الجواب وأصدر حكماً علي بالتقصير وعدم الإطلاع على تراثنا..... لمثل هؤلاء أقول: لا يعيب المسلمين ولا الإسلام أنهم لم يعرفوا مثل هذا النظام الذي ظهر مع زيادة التعقيد في المؤسسة التربوية المعاصرة، وأنه نظام يمكن الاستغناء عنه كما يدعو إلى ذلك بعض التربويين الغربيين، ولكن هذا لا يعني أن المنظور الإسلامي لا صلة له بالإشراف التربوي.

- **الإسهام:**

تصل معالجة الإدارة الإسلامية، من المنظور الإسلامي، ذروتها عندما تتخطى استيعاب (الآخر) وإحياء الماضي إلى الإسهام في الحاضر. وهذه هي المهمة الأكثر تحدياً وإلحاحاً، وتحتاج إلى جهود مضنية. يقاس المنظور أو النموذج أو النظرية بمقدار الخصوبة، أي بالمقدرة على توليد البحث والأفكار. والإسهام هو أعلى شكل من أشكال التبادل الحضاري الخلاق.

ولربما كان من أكبر الإسهامات المحتملة للمنظور الإسلامي للإدارة التربوية إيجاد مناخ تنظيمي إسلامي. مثل هذا المناخ يعطي المؤسسة التعليمية هوية مميزة يشعر بها المرء بمجرد دخوله المكان. في الإدارة الإسلامية وغيرها يتم القيام بالوظائف الإدارية نفسها من اجتماعات وحفظ سجلات وتقييم وتفويض وانضباط وبالعمليات نفسها من اتصال وصنع قرار. ولكن الفرق بين منظمة تدار من المنظور الإسلامي وأخرى من منظور آخر سيكون في الجو المؤسسي. يفترض أن يؤدي المنظور الإسلامي إلى مناخ مؤسسي فذّ تشيع فيه القيم الإسلامية السامية. ويمكن قياس ذلك من الطريقة التي يتم فيها توزيع المعلومات، والطريقة التي تتم فيها الاتصالات، والطريقة التي يتم فيها معالجة النزاع، والطريقة التي تدار بها المكاتب، والطريقة التي تصان فيها المباني ونوع العلاقات الإنسانية ودرجة الرضا الوظيفي.

يفترض في المناخ الإسلامي اختفاء كثير من المشكلات، التي يبدو لا علاج لها في المنظمات الحديثة، مثل التحرش الجنسي وتعاطي المخدرات

والكحول والأمراض الجنسية والمشكلات التي تواجه المدارس الغربية مثـــل حمل الطالبات والاغتصاب والمخدرات والكحول، بينما تكون مـــشكلات أخرى أقل خطورة مثل التدخين والتوتر عند حدها الأدنى. هذا المناخ الموجه للفضيلة ليس بحال معوق للإنجاز. بل هو أكثر المناخات مواءمـــة للإنجـــاز. ورغم أن الفضيلة هي قيمة وغاية بحد ذاتها فإن نتائج البحوث حول الفعالية المدرسية تشير إلى أن المدارس الفعالة تتسم بالتزام فضائل مسؤولة عن قـــدر كبير من النجاحات (Sergiovanni, 1992).

- العالمية:

يجب رؤية مساهمة المنظور الإسلامي في سياق عالمي. فهو يلبي حاجة في غاية الإلحاح على مستوى الإدارة التربوية على مستوى العالم. هناك عدد لا بأس به من الباحثين والعلماء الذين يبحثون عن بدائل. ليس همّ هـــؤلاء الفعالية وكفاءة التشغيل بل الممارسات الأخلاقية. لقـــد أورد «دويغنـــان وبهيندي (Duignan and Bhindi, 1991 » نتائج دراسات بحثية عديـــدة أجريت على مدار سنوات في ثقافات متعددة طلب فيهـــا مـــن المـــديرين وغيرهم تحديد أهم خصائص المدير الفعال. وقد تصدرت صفات الأمانـــة والنـــزاهة والمصداقية تلك القائمة. وقد وصف القادة الجيدون بالإنـــصاف والاستقامة والكفاءة والفعالية والإلهام والحسم والقابلية للاعتمـــاد علـــيهم وبامتلاك حس الاتجاه. وانتهى الباحثان إلى استنتاج: «القادة الموثوق بهم قلة نادرة، شكوكنا ليست حول مواهب القادة بل حول إمكانية الثقة بهم. إننا لسنا واثقين مما إذا كانوا يخدمون مؤسساتهم أم أنفسهم».

ولكن المشكلة في النماذج الغربية هي في الاختلاف حول مصدر ونطاق القيم. ففي النماذج العلمية الحديثة للإدارة التربوية (مثل نظرية «إيفرز ولاكومسكي») التي ولدت من النماذج العلمية السابقة، تعد المعرفة العلمية هي مصدر القيم. أما في النماذج التفسيرية والنقدية فالفلسفة والتأويل هما مصدر القيم وليس العلم. وهذا ما يجعل الاتجاه التفسيري والنقدي يقع في النسبية القيمية.

ومع أن معظم القيم الإسلامية هي عالمية فإن ما يميزها هو ارتباطها الوثيق بالعقيدة الإسلامية والمنظور الإسلامي، الأمر الذي من شأنه توفير الالتزام والاستمرارية والثبات واليقين والتماسك. إنها ليست قيم موقفية أو مؤقتة، ولكن ذلك لا يعني أنها جامدة.

- المنظور الإسلامي وغير المسلمين:

هل المنظور الإسلامي خاص بالمسلمين أم يمكن تبنيه وتطبيقه من قبل غير المسلمين؟ يمكن توسيع المقولة السابقة عن العالمية للإجابة عن هذا السؤال وعن مسألة الخصوصية والعمومية في المنظور الإسلامي.

بحكم طبيعة الإسلام نفسه، كديانة عالمية، فإن المنظور الإسلامي للإدارة التربوية مقدم للإنسانية جمعاء. وبلورة وتطوير المنظور الإسلامي من جانب المسلمين يعد عملاً من أعمال الدعوة والشهود الحضاري. ويمكن لغير المسلمين النظر إليه في إطار السعي عن بدائل أفضل للنماذج السائدة حالياً. وهذا يلتقي مع الاتجاهات الغربية التي رابطت في سعيها للبدائل عند

تخوم الدين وبعضها لم يعد يتردد في طرح الدين كبديل، وهو ما يشير صراحة أو ضمناً إلى فشل النماذج العلمانية، أو على الأقل إلى حدودها. كما يلتقي ذلك مع الدعوات لاستطلاع النماذج المحلية غير الغربية.

ولكن هذا يجب ألا يقلل من الارتباطات السلبية المرتبطة بالإسلام، والقبضة القوية للعلمانية، وارتباط التحديث بالتغريب، والتوجه المادي للمجتمعات المعاصرة. ولذلك بالرغم من عدم الرضا عن النماذج المعاصرة فإن الأكاديميا الغربية بشكل عام تسعى إلى بدائل من الداخل لا من الخارج، أي من داخل المؤسسة المعرفية العلمانية الغربية وليس من الخارج. وإذا كان لنا الإفادة من التاريخ فإنه ما لم يتمكن المسلمون من إثبات أن المنظور الإسلامي يستطيع أن يؤثر إيجابياً فليس من المحتمل كثيراً أن يبدي غير المسلمين اهتماماً به ناهيك عن قبوله. وما نقصده بالآثار الإيجابية هو قدرة المنظور الإسلامي على إشاعة مناخ مؤسسي إسلامي بخصائصه، التي أشرنا إليها آنفاً، وإدارة إسلامية ناجحة تتسم بالفعالية من ناحية وبالتوجه الإسلامي من جهة أخرى، إدارة إسلامية يظهر فيها المديرون المسلمون أنهم «أقوياء وموثوق بهم»، مثل هذا الإنجاز يمكن أن يؤثر في غير المسلمين بالإشعاع على الأقل. وقد ينشأ عن ذلك اهتمام بدراسة المنظور الإسلامي وربما تبنيه، على فرض إظهار المسلمين الصورة المرغوب فيها، على نحو ما أسلفنا.

وعلى فرض تولد اهتمام لدى غير المسلمين بدراسة المنظور الإسلامي أو تبنيه، فهل يمكن لغير المسلمين وضع المنظور الإسلامي موضع التنفيذ من

قبل غير المسلمين؟ لقد سبقت الإشارة إلى أن تنفيذ المنظور الإسلامي يتطلب تشربه. ولدى تشربه فإنه سيؤثر بدرجات مختلفة على سلوك من يتشربونه حتى دون وعي منهم بذلك. وإذا صنفنا السلوك التنظيمي إلى «وصفي» و«معياري» يمكن القول: إن تشرب الشق الأول وهو الوصفي أسهل من الثاني وهو المعياري. أي أن غير المسلمين سيجدون توظيف المنظور الإسلامي لفهم السلوك التنظيمي أقل عبئاً عليهم من الشق المعياري الذي يترك بصماته على الأداء؛ لأنه يحدد الجانب المثالي أو ما يجب أن يكون؛ وتحديد الجانب المثالي له صلة بالمنظومة القيمية للشخص. ومع أن القيم الإسلامية عالمية الطابع، إلا أنها مغموسة في العقيدة الإسلامية. وهذا يتطلب من غير المسلمين، بين أشياء أخرى، أن ينفتحوا على المنظور الإسلامي رغم إيمانهم بديانات أخرى. ولكن التطبيق المثالي للمنظور الإسلامي يتطلب ليس فقط الاعتقاد بل الوعي بالدين الإسلامي، الذي تنبثق منه الخصائص الرئيسة للمنظور وهي التماسك والشمول والتوازن والاتساق والبساطة والواقعية والعملية.

باختصار يمكن القول: إن غير المسلمين يمكن أن يتأثروا بدرجات مختلفة وأشكال مختلفة بالمنظور الإسلامي لو أثبت المسلمون أن هذا المنظور منظور فاعل مؤثر. قد يظهر غير المسلمين اهتماماً بدراسة المنظور الإسلامي، وقد يختارون بعض عناصره ومكوناته ويدمجونها في منظوراتهم. ولكن تطبيق المنظور الإسلامي برمته ربما تطلب الاعتقاد بالإسلام كدين ومن شأن هذا الاعتقاد أن يولد الالتزام والوعي.

وبهذا الصدد يود الكاتب الإشارة إلى تجربته الشخصية عندما كان يدرس مساق «الإدارة التربوية من منظور إسلامي» لطلاب الدراسات العليا في ماليزيا، وكان من بين هؤلاء طلاب غير مسلمين (مسيحيون وهنود وصينيون)، وكان هؤلاء يأتون من خلفيات علمانية ومعرفة ضحلة بالإسلام بل ومع بعض التحفظات. ولكنهم كانوا يظهرون بالتدريج فضولاً ومزيداً من الاهتمام. بل وكان عدد منهم يعالجون القضايا الإدارية التي تطرح للنقاش من منظور إسلامي وكأنهم تشربوا ذلك المنظور، بالمعنى الفعلي للكلمة. بل إن بعضهم كان يتفوق على أقرانه المسلمين من هذه الزاوية. ولكن لا أحد يدري ما إذا كان ذلك ينتقل معهم بعد عودتهم إلى الميدان، وربما يستحق ذلك دراسة مستقلة.

ويود الكاتب هنا الإشارة إلى بعض التجارب العالمية. لم تدخل الإدارة اليابانية إلى الأدب الإداري إلا في مطلع ثمانينيات القرن الماضي بعد انطلاق المارد الصناعي الياباني من رماد الحرب العالمية الثانية. لقد أثار النجاح الياباني فضول الباحثين الغربيين لدراسة الإدارة اليابانية بل والتعلم منها. وكان الاهتمام بدور الثقافة في الإدارة نتيجة من نتائج نجاح الإدارة اليابانية. وفي الخمسينيات أدى نجاح السوفيات في إنزال أول مركبة على القمر عام ١٩٥٨م، إلى إثارة فضول علماء الولايات المتحدة، وصدر حينها كتاب «What Igor knows that John does not» (ما الذي يعرفه إيغور ولا يعرفه جوني؟). حتى تجربة الثورة الصينية في منتصف ستينيات القرن

الماضي أثارت فضول المربين الأمريكان، ولكن ذلك الفضول لم يستمر لعدم تمكن الصين من تحقيق نجاح اقتصادي مذهل.

ويمكن أيضاً الإشارة إلى الاهتمام الذي يبديه الغرب حالياً والذي أبدته من قبل المؤسسات التقليدية في العالم الإسلامي بالاقتصاد الإسلامي. وبغض النظر عن كل أوجه القصور، التي ترافق التجارب الوليدة فإن الاقتصاد الإسلامي أصبح هنا ليبقى، فقد تجاوز مرحلة الفكرة إلى المأسسة، وتجاوز مكان الميلاد ليجد الفضول إن لم نقل الترحيب في أماكن يمكن أن يصنفها بعضهم بأنها بيئات غير موائمة. ويمكن أن نطبق الملاحظة ذاتها على الطعام الإسلامي، حيث أصبحت كلمة «طعام حلال» منتشرة في أرجاء الدنيا، بغض النظر عن كل ما يمكن أن يقال بهذا الشأن أيضاً من أوجه قصور. خلاصة القول: إنه يجب أن يجد غير المسلمين في المنظور الإسلامي خيراً لهم وللإنسانية، وأنه لا يؤثر في مصالحهم.

- التحذير من إساءة الفهم:

وأخيراً يجب بكل أمانة تأكيد أن أي تصور خاطئ أو تنفيذ غير ملائم للمنظور الإسلامي قد يؤدي إلى عكس الغرض. ومن أشكال ذلك التبسيط والإفراط في الحماس والشكلية والحرفية والانغلاق الفكري والإفراط في المثالية وفورة العاطفة والميل لشيطنة (الآخر)، والاستنتاجات التي لا تدعمها الشواهد ولا المنطق، وفرض الفهم الشخصي والتفسير الشخصي لنصوص الوحي وكأنها فهوم ملزمة (احتكار الفهم). وقد يتم ذلك كله بنيات حسنة

ولكنها تعمل ضد الغرض. ومثل هذه الأخطاء قد تــؤدي إلى اللاعقلانيــة والإكراه وقيادة الاضطهاد، التي تقمع الفكر الفردي والمبادرة الفردية بالقوة والترهيب، وقد تفتح باباً يصعب غلقه للانتهازية والثيوقراطيــة واحتكــار الصواب والتدين. وفي مثل هذا الوضع قد يظهر قادة يكتــسبون أهميــة لا يستحقونها ويكتسبون من خلال استدرار العواطف تبعية عمياء.

تفيد الملاحظة السابقة أن هناك احتمالاً بأن تبني المنظور الإســلامي في إدارة المؤسسات التربوية قد لا يقدم الكثير أو لا يقدم شيئاً ذا بال. وهــذا يعود ببساطة لأن المنظور الإسلامي سيطبق من قبــل بــشر، أيــاً كــان إخلاصهم، معرضون للقصور. المهم أنه في حالة الفشل يجب ألا يتم اللجوء إلى التغطية على ذلك أو اختلاق وقائع وإنجازات مزيفة.

ويتطلب هذا الاستدراك إعطاء مزيد من الاهتمام للجانب الوصــفي للإدارة الإسلامية. لقد تركز اهتمام الباحثين المسلمين حتى الآن على الجانب المعياري أو ما ينبغي أن يكون وليس على الجانب الوصفي أو ما هو كائن. وقد عزا (إبراهيم باجنيد، ١٩٩٦) ذلك إلى استناد المنظور الإســلامي إلى العقيدة ونصوص الوحي ونهج الباحثين في تحليل النصوص والقبول المطلــق لها. ومع ما في ملاحظة «باجنيد» من صحة إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون المنظور الإسلامي معيارياً فقط.

ونعتقد أن اقتصار الباحثين المسلمين على الجــانب المعياري ناجــــم عن قصور في منهجهــم، فالقرآن والحــديث يتناولان الجانــب المعيــاري

كما الوصفي، أي ما يجب أن يكون وما هو كـــائن. وخاصـــية التـــوازن والشمول تستدعيان أن يكون المنظور الإسلامي وصفياً ومعيارياً على حــد سواء. ربما كانت الغاية النهائية معيارية، أي التوصل إلى ما يجب أن يكـــون ولكن البدء يكون بما هو كائن. وكما ذكر سابقاً فالإنسان المكرم عند ربه موصوف في القرآن بصفات إيجابية وسلبية. الصفات النبيلة هي ما يجب أن يكون، ولكن الواقع قد لا يكون بذلك النبل، ولذلك فعلى الإنسان أن يقوم بعمليات تحسين مستمرة. وإذا استخدمنا مقـــولات نظـــرتي « x and Y » المتضاربتين في النظرة للإنسان، فالأولى تفترض أن الإنسان بطبعه كـــسول يفتقر إلى الطموح ويكره المسؤولية، وأنه يهتم بمصالحه الشخـــصية، بينمـــا تفترض الثانية العكس، ثم تأتي نظرية «Z» بتوفيق بينـــهما. مـــن المنظـــور الإسلامي يمكن للعاملين أن يكونوا كسالى ويهتمون بمصالحهم الذاتية ولكن قابلية التعلم لديهم تتطلب من الإدارة توفير الفرص لهم للتحسن.

تشير الدراسات التي أجريت على المنظمات في العـــالم الإســـلامي أن هناك الكثير مما يجب عمله فيما يتعلق بتطبيق المنظور الإســـلامي في الإدارة. لقد أشارت إحدى الدراسات مـــثلاً (Tayeb, 1997) إلى أن المـــديرين المسلمين يتبنون دوراً أبوياً تجاه العاملين ودوراً اجتماعياً في المجتمع المحلـــي. وهذا يتمشى مع جذورهم الإسلامية. ولكن الدراسات تـــشير إلى درجـــة عالية من الابتعاد بينهم وبين العاملين مما يؤدي إلى مركزية شديدة في اتخـــاذ القرار مع قلة في التشاور ومشاركة العاملين. وهذا يؤكد أهميـــة التـــدريب والتدبر والتحسين والكد نحو الأفضل.

- وضع المنظور الإسلامي موضع التنفيذ:

لا يزال الأدب الإداري الإسلامي حديثاً وأحدث منه المؤسسات التي تعمل في هديه. وقليلة هي الدراسات الميدانية التي أجريت على مؤسسات تعمل من المنظور الإسلامي. وتشير دراسات أجريت على المدارس الدينية في بعض الأقطار الإسلامية إلى أن تلك المدارس فعالة في مواجهة الانحطاط الأخلاقي وغرس القيم الإسلامية ولكن لا بد من عمل الكثير لتحقيق نجاح على صعيد الإنجاز الأكاديمي؛ لأن تلك المدارس لم تكن مجهزة جيداً (Atari and Linda, 1997).

لذلك يجب أن ينظر إلى جميع محاولات إسقاط المنظور الإسلامي على الإدارة التربوية على أنها مازالت في مرحلة التمرين الفكري أو الاجتهاد الذي يجب أن يخضع للمراجعة والتنقيح، ويجب ألا يتم بطريقة دوجماتية، فقد يخطئ المجتهد قراءة مغزى النص أو في إسقاطه على قضية معينة. لا بد من المرونة فالإدارة التربوية تواجه يومياً قضايا مستجدة تتطلب تطبيقات خلاقة. ويجب إسقاط النص على هذه الحالات بمنتهى التعمق وبعيداً عن أي فهم أو تطبيق حرفي، أو ادعاء التدين أكثر من الآخرين، أو التماهي بين فهم النص والنص نفسه، وما إلى هناك من أشكال الكسل الفكري التي لا تخدم الغرض.

لا تزال محاولات بلورة منظور إسلامي للإدارة التربوية في بداياتها. هناك جدب هائل في الأدبيات. حتى الأدب الإداري بشكل عام لا يزال محدوداً. والأدب الإداري الإسلامي في معظمه نقد للفكر السائد وإثبات السبق الإسلامي والأفضلية أكثر منه طرحاً متبلوراً ناضجاً. لذلك ما هو

مطلوب ليس بذل الجهد فقط بل والتحوط ضد التسرع والتوصل إلى استنتاجات لا دعم لها. وحسب «باجنيد، ١٩٩٦م»: بينما تحرر الأسلمة العقول من القيود التي فرضها التغريب فإنها قد تخلق في الوقت نفسه قيوداً تفرضها الأسلمة المتسرعة غير الناضجة، التي لا تقل خطورة. ويحدث ذلك إذا كانت جهود الأسلمة غير مدفوعة بدافع الوصول للحقيقة، بل كرد فعل على بعض أشكال الهيمنة الفكرية الأجنبية.

المشكلة هي في كيفية إسقاط النصوص لتلائم المستجدات. يجب ألا يتم الأمر بشكل تعسفي فتُلوى أعناق النصوص لتلائم نظرية جديدة أو لتبرر ممارسات تربوية بعينها، أو يؤتى بنظرية جديدة ليوضع عليها ختم إسلامي. قد يقود ذلك إلى نتائج مضحكة أو منافية للعقل.

ولكن في صالح المسلمين أن لديهم تراثاً إدارياً ثرياً، فالاهتمام بالإدارة فكراً وممارسات (السياسة الشرعية) هو اهتمام لازم المؤسسة الإسلامية منذ البداية. وقد شكل القرآن الكريم والحديث والسيرة مصدراً للأدب الإسلامي الإداري. وفي عصور الازدهار الإسلامي حكم المسلمون ثلث العالم. وتعد طيلة فترة حكم المسلمين وصمودهم أمام الضغوط الداخلية والخارجية لعدة قرون شاهداً على تفوق أدائهم الإداري وكفاءة نظامهم. ولكن المسلمين فقدوا صلتهم بتراثهم الإداري، وتبنوا نظاماً إدارياً غربياً بعد عصور الجمود وعهود الاستعمار إلى درجة يلاحظ معها الباحث وجود انقطاع طويل بين المسلمين وذلك التراث، مما يجعل إعادة التواصل معه ليس بالأمر الهين.

- على المستوى الأكاديمي، ليس من السهل إعادة الاعتبار للفكر الإداري الإسلامي، فالدوائر الأكاديمية تتردد في قبول التيار الأخلاقي في الإدارة حتى في صورته العلمانية ناهيك عن التيار الديني. التيار السائد يطالب المديرين بالتركيز على العمليات والبنى التنظيمية والأدوار والأشكال غير المباشرة من الاتصال وتجاهل الأفكار والناس والمشاعر والاتصال المباشر. وهذا النهج والتصور أصبح راسخاً في الأذهان وممثلاً شرعياً للإدارة الجيدة، وهو ينعكس في مناهج معظم الجامعات وفي الأدب السائد، في الإجراءات والقواعد وفي أنظمة التقييم. وهذه الصورة الإدارية هي امتداد للمعرفة السائدة، فالمعرفة السائدة تعلي من شأن الموضوعية واللاشخصية والبعد عن المشاعر والعواطف وفوضى وعدم استقرار الذاتية.

الاتجاه السائد يتعامل مع الإدارة كمجموعة عمليات تقنية، ويعلي من شأن النتائج على الوسائل، ويقصي القيم، كما يقصي الدين كمصدر للمعرفة.

للجماعة العلمانية تحفظاتها كذلك. هناك تاريخ طويل الآن من الانفصال بين الحياة والدين. يطرح العلمانيون أسئلة تتعلق بمدى عملية النماذج الدينية. ترى بعض الدوائر العلمانية أن الجماعات الدينية لا تواجه عادة بمشكلة كفاءة التشغيل وضغوط المساهمين وأنه قد يحدث تضارب أحياناً بين الكفاءة والفعالية وبين العدالة.

مع ذلك يشير تفحص الاتجاهات الإدارية المعاصرة إلى أن الاتجاه الديني والعلماني قد اقتربا من بعضهما، وأخذا يستوعبان مقولات بعضهما،

فالاتجاه العلماني أخذ يستوعب بتردد مفاهيم العناية والرعاية والمشاركة والخدمة والقوامة والتعاطف والاهتمام بالآخرين، وهي مفاهيم ذات جذور دينية، بينما الاتجاه الديني الإسلامي يوازن بين هذه القيم والقيم التي تشكل محور اهتمام الاتجاه العلماني وهي الفعالية وكفاءة التشغيل. هناك حاجة لتحليل ما هو مشترك بين جميع الاتجاهات العلمانية والدينية وتحديد أين تلتقي وتفترق وتتقاطع. هذا يساعد على تعايش سلمي بين الاتجاهات.

وبالنسبة إلى المسلمين بالذات، فمن الصعب في ظل التفوق الغربي أن يتقبل العالم الأدب الإداري الذي يكتب بلغات غير الإنجليزية ومن خارج التقاليد الفكرية الغربية المسيحية الرومانية اليونانية. وهذه مشكلة أكاديمية للباحثين المسلمين. فالباحث، أي باحث، يسعى لاعتراف الجماعة العلمية به، وسوف يواجه الباحث المسلم هذه المشكلة إن كتب من خارج التقاليد المشار إليها.

- الحاجة إلى باحثين مؤهلين وتراث علمي:

سوف أناقش هذه النقطة من منظور علم اجتماع المعرفة «Sociology of Knowledge» وهو العلم الذي يعنى بتكون التخصصات وتطورها. وقد سبق لي مع علي جبران (جبران وعطاري، ٢٠٠٦) أن قمنا باشتقاق معايير، في ضوء هذا العلم، يمكن بناء عليها الحكم على النتاج البحثي في أي تخصص. وهذه المعايير هي:

- وجود الجماعة العلمية.

- مثابرة أعضاء الجماعة على البحـــث والتـــنظير « The Criterion of Rigor».

- إقامة سبل اتصال علمي مباشرة وغير مباشرة بين أعضاء الجماعة العلمية.

- إقامة روابط مهنية ينتظم بها أعضاء الجماعة العلمية.

- توليد تقاليد وتراث علمي وثقافة علمية تشكل في مجموعهـــا الـــذاكرة الجمعية «Collective Memory» لأعضاء الجماعة العلمية.

- إحداث تراكم معرفي ناجم عن تلك المثابرة والاتصالات والتقاليد.

- إخضاع ذلك الكم المعرفي للنقد والتمحيص.

- الإضافة والإسهام: يشترط لجودة البحوث أن تسهم في المعرفة الموجـــودة وتضيف إليها. وذروة ذلك ممارسة العلم الثوري، الذي لا يكتفي بمواكبة ما هو سائد بل يطرح بدائل له.

- الروح النقدية المصحوبة بالوعي بالتناقضات في النموذج السائد وطـــرح بديل له. ويتضمن ذلك إعادة بناء الحقل المعرفي على أسس جديدة تؤدي إلى تغيير في التعميمات النظرية للحقل وفي المناهج والتطبيقات.

- بصفتها علماً تطبيقياً يجب أن تراعي بحوث الإدارة التربوية معايير الـــصلة «Criterion of relevance» أي أن تكـــون ذا أهميـــة للممارســـين، ومعيار الوصول إلى الجمهور المعني « Criterion of Accessibility».

وبتطبيق تلك المعايير على النتاج البحثي العربي في مجال الإدارة التربوية توصلنا إلى أن ذلك النتاج لا يلبي هذه المعايير، فالنتاج البحثي متواضع نسبياً

ومشتت في عدد من أوعية النشر مما يجعل الرجوع إليه صعباً، وهـو نتـاج يفتقر إلى المثابرة، فالذين يكتبون في الإدارة التربوية يتوقفون بعـد حـين. ومعظم هذا النتاج هو من عمل الأكـاديميين فهـو يفتقـر إلى مـشاركة الممارسين (الإداريين والمعلمين وغيرهم) كما يفتقر إلى التـأليف المـشترك. كما يختفي من هذا النتاج حس النقد، سواء نقد الآخر أو نقـد الـذات. وكنت قد أجريت دراسات مماثلة، بعضها بالاشتراك مع علي جبران (جبران وعطاري، ٢٠٠٥م؛ عطاري، ١٩٩٨م) التقت نتائجها مع نتائج الدراسـة المشار إليها. وكل هذه الملامح تحول دون تطوير تراكم علمي وتقاليد علمية وتكوين ذاكرة جماعية علمية.

ومع أنني لم أقم بدراسة متعمقة لتحليل النتاج البحثي في الإدارة التربوية الإسلامية بالذات إلا أنني أعتقد من خلال الإطلاع أن تلك الملامح السلبية تنطبق عليه. إنني أقوم بمسح دائم للبحوث المتعلقة بالإدارة التربوية الإسلامية منذ سنوات ولم يتجمع لدي سوى أربعة كتب أحدها بالإنجليزية، وجميعها في الأصل رسائل ماجستير ودكتوراة. وهناك بضع دراسات (أقـل مـن ١٠ دراسات) منشورة بالعربية والإنجليزية في مجلات متخصصة. أما من حيـث رسائل الماجستير والدكتوراة فقد أجريت مع علي جبران (عطاري وجبران، ٢٠٠٥م) دراسة على ٢٣٨ من الرسائل التي أجريت في الجامعات الأردنية عن التعليم في الإسلام ووجدنا أن ١١% فقط منها كان عن الإدارة التربوية. وفي مؤتمر حول «الإدارة من منظور إسلامي» حضرته في ماليزيا في مـايو

(أيار) ٢٠٠٧ كانت ورقة واحدة فقط من بين ٤٣ ورقـــة حـــول الإدارة التربوية. تبين هذه الأرقام مدى تواضع البحث التربوي في هذا الميـــدان في مواجهة طوفان من البحوث الأجنبية. في المقابل هناك كَمّ معرفي لا بأس به نسبياً في مجال الإدارة الإسلامية بشكل عام أو الإدارة من منظور إسلامي.

بناء عليه يجب أن يدرك الباحثون المسلمون في حقل الإدارة التربويـــة الإسلامية ثقل المهمة الملقاة على عاتقهم. إن التصدي للمهمة الـــتي نحـــن بصددها يتطلب أولاً فهم الفكر السائد حالياً في الإدارة التربويـــة، فهمـــاً يشمل مرتكزاته الفكرية ومقولاته الفلسفية قبل الوصول إلى العمليات التقنية الإدارية، من تنظيم وتنسيق وإشراف وما إلى ذلك. بـــدون فهـــم تلـــك المرتكزات لن يستطيع الباحثون المسلمون التعامل مع هذا الفكر. وعلـــيهم كذلك مواكبة ما يجد من أفكار ونظريات والإطلاع عليها من مـــصادرها ومراجعها. كثير ممـــا يكتبه الباحثون العرب عن النظريات الإدارية المعاصرة لا يؤخذ من مصادره الأصلية بل من مراجع تأخذ عن بعضها، مما يؤدي إلى تشويه المقولات الأصلية للنظرية وعدم التعاطي الرصين معها. هناك فجـــوة زمنية تقاس أحياناً ليس بالسنوات بل بالعقود بين المراجع التي يتم الاســـتناد عليها وبين المصادر الأصلية للنظرية التي تتم دراستها.

لقد أدى هذا النهج ببعض الباحثين إلى التقاط أفكار غربيـــة في الإدارة ثم البحث عن آيات أو أحاديث تلتقي معها ثم ختمها بختم إسلامي. وقـــد قادهم هذا إلى إضفاء شرعية إسلامية على نظريات إدارية لمجرد التقائها مـــع التصور الإسلامي في بعض النقاط. الحقيقة هذا هو النمط السائد في كـــثير

من الكتابات التي تندرج تحت «التأصيل الإسلامي للعلوم» بما فيها الإدارة.
ولنا على هذا النمط من التأصيل ملاحظات:

- أنه يجعل النظريات الحديثة هي الأصل، وعلينا أن نبحث في تراثنا عما يلتقي معها.
- لذلك قلما يتم انتقاد مثل هذه النظريات، وذلك لعدم الوعي بالمرتكزات الفكرية والفلسفية لها، بل إن أصحاب هذا النهج لا يكلفون أنفسهم عناء نقد هذا النظريات نقلاً عن علماء الغرب أنفسهم.
- يؤكد أصحاب هذا النهج أن الإسلام (وأحياناً المسلمون) قد سبق النظريات الحديثة، توطئة لترتيب أفضليتنا على الآخرين، وغالباً ما يصاحب ذلك تقليل من شأن الآخرين، كما يتم إغفال التراث العالمي السابق على المسلمين
- لا يوضح لنا أصحاب هذا النهج ما المقصود بـ «حديثة» و«معاصرة»، هل هي النظريات التي تبلورت مطلع القرن الماضي أم في منتصفه أم نهايته، أم مطلع هذا القرن؟ وهل مجيء نظريات جديدة بعدها يجعلها غير معاصرة وغير حديثة؟ هذا عدا عن تحذيرنا سابقاً من خلط الأحدث بالأصوب.
- عادة ما يضيف أصحاب هذا النهج السمة الربانية للإدارة الإسلامية واهتمامها بالقيم والأخلاق لإثبات تميزها.
- تنتهي الأمور بختم النظريات المعاصرة بختم إسلامي بشكل يخالف روح الإسلام وربما نصوصه.

- وقد يقود ذلك كله إلى خلط آراء ونظريات مختلفة ومتنوعة تماماً والحكم عليها وكأنها مجموعة واحدة، أو التعامل مع منحيين نقيضين دون التفات إلى وجود بدائل في الوسط بينهما (كأن نتكلم عن الغرب وكأنه غرب واحد، وعن الفكر الإداري الغربي وكأنه فكر واحد، دون إدراك ما بينه من تمايزات. إن علماء الغرب أنفسهم يصفون العلاقة بين النظريات المختلفة وكأنها «مواجهة» أو «حرب» أو «اصطفاف»).

وأزعم من خلال تدريس الإدارة التربوية في عدد من الجامعات واهتمامي الأكاديمي بالإدارة والإدارة التربوية من منظور إسلامي وإطلاعي على جل ما كتبه الباحثون العرب والمسلمون في هذا الميدان، أن ما كتب في الإدارة التربوية من منظور إسلامي لا يزال يندرج في تلك المحاولات غير الناضجة، التي لا تشف عن جهد مثابر، ولا تتجاوز الجانب التقني من الإدارة إلى الأسس الفكرية والفلسفية للنظريات الإدارية المختلفة.

من ناحية أخرى، يفتقر الإنتاج العربي والإسلامي في الإدارة التربوية إلى المثابرة الضرورية لإحداث تراكم معرفي يشكل مع الأيام تراثاً وتقاليد بحثية وعلمية لأجيال من الباحثين. كما يفتقر الباحثون العرب والمسلمون إلى الاتصال العلمي فيما بينهم. وعليهم عدم الاكتفاء بإجهاد أنفسهم بإثبات السبق الإسلامي في الإدارة والسعي لتبخيس (الآخر) وشيطنته.

المراجع

- دراسات في مجلات متخصصة:

1- Atari, A., (1999) Prolegomena for an Islamic perspective of Educational Management, *The American Journal of Islamic Social Sciences*,16(1) 41-72

2- Atari, A., (2000) Christian Stewardship and Khilafa Model: Emerging trends in Educational Management, *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 17(2) 29-56

3-Bajunid, I., (1996) Preliminary exploration of indigenous perspectives of educational management, *Journal of educational administration*, 34(5) 50-66

4- Atari, A., and Askak, L., (19797) Islamic Private Schools in the Philippines and Malaysia, *Muslim Education Quarterly*, 15(1) 71-84

- أوراق مؤتمرات:

1-Atari, A. (2007), An Islamic Perspective To Educational Administration: Rationale, Conceptualization, Applications, Implications, Promises and Challenges, *International Conference on Management from Islamic Perspectives«* Kuala Lumpur, Malaysia, May 15-16, 2007.

2-Atari. A. (2002) Rationale for Islamic management with special reference to Educational settings, *2nd Congress on the Islamic Management*, Azad University, Tehran, I.R. of Iran, 27-29 May, 2002.

- مؤتمرات:

محاضر البحوث الإدارية من منظور الفكر الإداري العربي الإســـلامي: التأصيل والتوظيفات المعاصرة، المنظمة العربية للتنمية الإداريـــة، القـــاهرة، ٢٢-٢٤ فبراير/ شباط ٢٠٠٤م.

- مراجع أخرى:

١- سيد قطب (١٩٨٣) خصائص التصور الإسلامي ومقوماته، دار الشروق، بيروت.

٢- عارف عطاري (١٩٩٨م)، واقع العلاقات العلمية بين الباحثين من خلال تحليل الإشارات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٤٨(١٢)، ١٤١-١٨٤.

٣- عارف عطاري (٢٠٠٤) دراسة بيبليومترية لأدبيات الإشراف التربوي، مجلة العلوم التربوية جامعة قطر، ٥، ٢١١-٢٤٣.

٤- علي جبران وعارف عطاري (٢٠٠٦) تحليل مقارن لبحوث الإدارة التربوية العربية والأمريكية، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، ٢(٤)، ٢٥٧-٢٧٠.

٥- عارف عطاري وعلي جبران (٢٠٠٥) سمات البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة عن التعليم في الإسلام، مقبول للنشر في مجلة جامعة الملك سعود، الدراسات الإسلامية والعلوم التربوية.

٦- عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين العقل والوحي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندن، فرجينيا.

- مراجع عن الإدارة الإسلامية بالإنجليزية: كتب:

1- Al Buraey, M., (1990), *Management & Administration in Islam*, KFU of Petroleum & Minerals, KSA

2- Mustapha, N., (1998) *Value-based Management*, IKIM, Malaysia

3- Zarqa, M., The Relevance of Values in Management, in Mustapha, N.,(ed.) Values-Based Management, IKIM, Malaysia.

- دراسات في مجلات متخصصة عن الإدارة من منظور إسلامي:

- Articles:

1- Ali, A., and Camp, R., (1995) Teaching Management in the Arab World, *International Journal of Educational Management*, 9(2) 10-17

2- Tayeb, M., (1997) Islamic Revival in Asia and HRM, *Employee Relations*, 19(4) 352-363

- Conferences:

1- Abdel-Kawi, O., (1988) Islamic Beliefs as Moderators of Organizational Steress, in the *Proceedings of the Seminar on Islamic Principles of Organizational Behavior*, IIIT, Herndon, VI

2- Al Junaid, Syed Abdul Hamid & Anwar, Syed Aziz. (eds.) *Report of the Meeting of Experts on Islamic Management Center of the International Islamic University (IIU)* jointly organized by the Islamic Research and Training Institute of Islamic Development Bank, Jeddah, Saudi Arabia and International Islamic University, Kuala Lumpur, Malaysia 27 - 29 May, 1993 (Seminar Proceedings No. 26), 1995.

3 - Islamic Research and Training Institute (IRTI), IDB. (1993). Seminar Proceedings No. 6: *Reports of meetings of experts on Islamic management center.* Jeddah, Saudi Arabia: IDB.

4- *International Conference on Management from Islamic Perspectives«* Kuala Lumpur, Malaysia, May 15-16, 2007.

- كتب أخرى بالإنجليزية:

1- Bates, R., (1985) Administration of Education: Towards a critical Approach, in Husen, T., and Postlethwaite, T., N., (ed.) *The International Encyclopedia of Educational*, Pergamon Press, Oxford.

2- Bates, R., (1983) *Educational Administration and the management of knowledge*, Deakin University Press,

3- Catherwood, H., (1966)*The Christian in Industrial Society*, The Tyndale Press, London.

4- Clinard, T., (1980) Responding to God: The Life of Stewardship, The West Minister Press, London

5- Covey, S. R. (1992). *Principle centred leadership*, Simon and Suchester, London.

6- Denzin, N., and Lincoln, Y., (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, California

7- Evers, C., and Lakomski, J., (1991), *Knowing educational administration*, Oxford: Pergamon.

8- Fairholm, G. W. (1997). *Capturing the heart of leadership: spirituality and community in the new American workplace*. Westport Conn: Praeger

9- Fleishmen, E., (1984) and Bass, A., *Industrial Psychology*, Homewood, NY

10- Greenfield, T., and Ribbins, P., (1993) *Greenfield on Educational Administration*, London: Routledge

11- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Mahwah, Paulist Press.

12- Griffiths, D, (1959) *Administrative Theory*, Appleton-Century Crofts, NY

Hadden, J., and Shupe, A., (1989) *Secularization and Fundamentalism Reconsidered*, Paragon House, NY

13- Kuhn, T., (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.

14- Rush, M., (1988) *Management: A Biblical Approach*, Victor Books, NY.

15- Schroeder, D., Faculty as Mentors: Some leading thoughts for reevaluating our role as Christian educators, Christian Education Journal X111 (2) 29-39

16 - Sergiovanni, T., (1992), *Moral Leadership,*: Jossey-Bass San Francisco
17- Willower, D., (1994) *Educational Administration: Inquiry, Values and Practice*, Technomic, Lancaster, PA
18- Willower, D., and Licata, J., (1997) Values and Valuation in the Practice of Educational Administration, Corwin Press, Ca

- دراسات في مجلات أخرى بالإنجليزية:

1- AKuchie, N., (1993) The Servants and the Superstars: An Examination of Servant Leadership in Light of Mathew 20:20-28, *Christian Education Journal,* XIV (1) 39-47
2- Bates, R., (1984) Towards a Critical Practice of Educational Administration, in Sergiovanni, T., and Corbally, J., *Leadership and Organizational Culture*, State University of NY Press, NY.
3- Bhindi, N., and Duignan, P., (1997) Leadership for a new century, *Educational management and administration,* 25(2) 117-132
4- Blasé, J., and Blasé, J., (2003) The Phenomenology of Principal Mistreatment, Journal of Educational Administration, 41(4) 367-422
5- Chaves, M., (1993) Intra-organizational Power and Internal Secularization in Protestant – Denominations, *American Journal of Sociology*, 99(1)1-48.
6- Currie, J., (1998) Globalization Practices and the Professoriate in Anglo-Pacific and North American Universities, Comparative Education Review, 42(10 15-29
7- Davis, S., (2004) The Myth of the Rational Decision Making, *Journal of School Leadership*, 14, 621-652
8- English, F., (1993) A Post-structural View of the Grand Narratives in Educational Administration, *Organizational Theory Dialogue*, (Spring)1-4
9- Griffiths, D., (1997) The case for theoretical pluralism, *Educational management and Administration*, 25(4) 371-380
10- Jenkins, D., «What is the Purpose of a University - and what light does Christian faith shed on this question? » *Studies In Higher Education*. 13(3) (1988): 239-247.
11- Lang, D., A new theory of leadership, *Educational management and administration*, 27(2)167-181.

12- Lawrence, N., «Designing Educational Organization in a Christian Context Journal of Education & Christian Belief. 2(2) (1998): 115-126.
13- Lee, A., (1991) Integrating Positivist and Interpretive Approaches to Organizational Research, *Organizational Science*, 2(4) 342-365
14- Meyer, H., (2003) Between theory and experience, *Journal of Educational Administration*, 41(5) 455-470
15- Park, H.., (2001) Epistemological Underpinnings of theory developments in educational administration, *Australian Journal of Education*, 45(3) 237-248
16- The 1997 Prague Declaration, *Journal of Education and Christian Belief*, 1(2): 95-102.
17- Sandsmark, S., (1997) Is faith the purpose of Christian Education?, Journal of Education and Christian Belief, 1(1) 25-32
18- Sergiovanni, T., (1994) Organizations and Communities? *Educational Administration Quarterly*, 30(2) 214-226
19- Smith, J., and Blasé, J., (1991) From Empiricism to Hermeneutics: Educational Leadership as a practice, *Journal of Educational Administration*, 29 (1) 6-21
20- Velasquez, M., and Gerald, C., Religion and Business: The Catholic Church and the American economy, *California Management Review* XXX(1988): 124-141.
21- Willower, D., & Uline, C., The Alleged Demise of Science: A critical Inquest, *Journal of Educational Administration*, 39(5), 455-471
22- Yeatman, A., (1996) The roles of scientific and non scientific types of knowledge in the improvement of practice, Australian Journal of Education, 40(3) 284-301
23- Zald, M., (1996), More Fragmentation? Unfinished Business in Linking the Social Sciences and the Humanities, Administrative Science Quarterly, 41(2) 251-261

الفهرس



هاتف: ٤٤٤٧٣٠٠ - فاكس: ٤٤٤٧٠٢٢ - ص.ب: ٨٩٣ - الدوحة

صدر منها :

العنوان	المؤلف
● مشكلات في طريق الحياة الإسلامية	الشيخ محمد الغزالي
● الصحوة الإسلامية بين الجحود والتطرف	د. يوسف القرضاوي
● العسكرية العربية الإسلامية	اللواء الركن محمود شيت خطاب
● حول إعادة تشكيل العقل المسلم	د. عماد الدين خليل
● الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري	د. محمود حمدي زقزوق
● المذهبية الإسلامية والتغيير الحضاري	د. محسن عبد الحميد
● الحرمان والتخلف في ديار المسلمين	د.نبيل صبحي الطويل
● نظرات في مسيرة العمل الإسلامي	أ. عمر عبيد حسنه
● أدب الاختلاف في الإسلام	د. طه جابر فياض العلواني
● التراث والمعاصرة	د. أكرم ضياء العمري
● مشكلات الشباب: الحلول المطروحة والحل الإسلامي	د. عباس محجوب
● المسلمون في السنغال.. معالم الحاضر وآفاق المستقبل	أ. عبد القادر محمد سيلا
● البنوك الإسلامية	د. جمال الدين عطية
● مدخل إلى الأدب الإسلامي	د. نجيب الكيلاني
● المخدرات من القلق إلى الاستعباد	د. محمد محمود الهواري
● الفكر المنهجي عند المحدثين	د.همام عبد الرحيم سعيد
● فقه الدعوة: ملامح وآفاق.. في حوار	أ. عمر عبيد حسنه
● قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر	د. زغلول راغب النجار

- دراسة في البناء الحضاري — د. محمود محمد سفر
- في فقه التدين فهمًا وتنزيلاً — د. عبد المجيد النجار
- في الاقتصاد الإسلامي — د. رفعت السيد العوضي
- النظرية السياسية الإسلامية في حقوق الإنسان الشرعية — د. محمد أحمد مفتي ود.سامي
- أزمتنا الحضارية في ضوء سنة الله في الخلق — د. أحمد محمد كنعان
- المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي — د.عبد العظيم محمود الديب
- مقالات في الدعوة والإعلام الإسلامي — نخبة من المفكرين والكتاب
- مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح — د. ماجد عرسان الكيلاني
- إخراج الأمة المسلمة وعوامل صحتها ومرضها — د. ماجد عرسان الكيلاني
- الصحوة الإسلامية في الأندلس — د. علي المنتصر الكتاني
- اليهود والتحالف مع الأقوياء — د. نعمان عبد الرزاق السامرائي
- الصياغة الإسلامية لعلم الاجتماع — أ. منصور زويد المطيري
- النظم التعليمية عند المحدثين — أ. المكي أقلاينة
- العقل العربي وإعادة التشكيل — د. عبد الرحمن الطريري
- إنفاق العفو في الإسلام بين النظرية والتطبيق — د. يوسف إبراهيم يوسف
- أسباب ورود الحديث — د. محمد رأفت سعيد
- في الغزو الفكري — د. أحمد عبد الرحيم السايح
- قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي — د. أكرم ضياء العمري
- فقه تغيير المنكر — د. محمد توفيق محمد سعد
- في شرف العربية — د. إبراهيم السامرائي
- المنهج النبوي والتغيير الحضاري — أ. برغوث عبد العزيز بن مبارك
- الإسلام وصراع الحضارات — د. أحمد القديدي
- رؤية إسلامية في قضايا معاصرة — د. عماد الدين خليل

- المستقبل للإسلام — د. أحمد علي الإمام
- التوحيد والوساطة في التربية الدعوية — أ. فريد الأنصاري
- الإسلام وهموم الناس — أ. أحمد عبادي
- التأصيل الإسلامي لنظريات ابن خلدون — د. عبد الحليم عويس
- عمرو بن العاص.. القائد المسلم.. والسفير الأمين — اللواء الركن محمود شيت خطاب
- وثيقة مؤتمر السكان والتنمية.. رؤية شرعية — د. الحسيني سليمان جاد
- في السيرة النبوية.. قراءة لجوانب الحذر والحماية — د. إبراهيم علي محمد أحمد
- أصول الحكم على المبتدعة عند شيخ الإسلام ابن تيمية — د. أحمد بن عبد العزيز الحليبي
- من مرتكزات الخطاب الدعوي في التبليغ والتطبيق — أ. عبد الله الزبير عبد الرحمن
- عبد الحميد بن باديس "رحمه الله" وجهوده التربوية — أ. مصطفى محمد حميداتو
- تخطيط وعمارة المدن الإسلامية — أ. خالد مصطفى عزب
- نحو مشروع مجلة رائدة للأطفال — د. مالك إبراهيم الأحمد
- المنظور الحضاري في التدوين التاريخي عند — د. سالم أحمد محل
- من فقه الأقليات المسلمة — أ. خالد عبد القادر
- الاجتهاد الجماعي في التشريع الإسلامي — د. عبد المجيد السوسوة الشرفي
- النظم التعليمية الوافدة في أفريقيا.. قراء في — د. قطب مصطفى سانو
- إشكاليات العمل الإعلامي.. بين الثوابت — د. محي الدين عبد الحليم
- الاجتهاد المقاصدي.. حجيته.. ضوابطه.. — د. نور الدين مختار الخادمي
- القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر — أ. عبد المجيد بن مسعود
- أضواء على مشكلة الغذاء في العالم العربي — أ. عبد القادر الطرابلسي
- نحو تقويم جديد للكتابة العربية — أ. د. طالب عبد الرحمن
- دور المرأة في رواية الحديث في القرون — أ. آمال قردلش بنت الحسين
- الإعلان من منظور إسلامي — د. أحمد عيساوي

• تكوين الملكة الفقهية	أ. د. محمد عثمان شبير
• الظاهرة الغربية في الوعي الحضاري.. أنموذج	أ. بدران بن مسعود بن الحسن
• الترويح وعوامل الانحراف.. رؤية شرعية	أ. عبد الله بن ناصر السدحان
• فقه الواقع .. أصول وضوابط	أ. أحمد بوعود
• دعوة الجماهير.. مكونات الخطاب	د. عبد الله الزبير عبد الرحمن
• استخدام الرسول ﷺ الوسائل التعليمية	أ. حسن بن علي البشاري
• المصطلح خيار لغوي وسمة حضارية	أ. سعيد شبار
• عالم إسلامي بلا فقر	د. رفعت السيد العوضي
• نحن والحضارة والشهود	د. نعمان عبد الرزاق السامرائي
• القواعد الشرعية ودورها في ترشيد	د. محمد أبو الفتح البيانوني
• التفكك الأسري .. الأسباب والحلول	مجموعة من الباحثين
• الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام	أ. نور الدين بليبل
• التفكك الأسري .. دعوة	مجموعة من الباحثين
• ظاهرة العولمة .. رؤية نقدية	د. بركات محمد مراد
• حقوق الإنسان محور مقاصد الشريعة	مجموعة من الباحثين
• حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون	د. منير حميد البياتي
• البعد الحضاري لهجرة الكفاءات	مجموعة من الباحثين
• معالم تجديد المنهج الفقهي.. أنموذج	أ. حليمة بوكروشة
• الطفولة.. ومسؤولية بناء المستقبل	أ.د. نبيل سليم علي
• في الاجتهاد التنزيلي	د. بشير بن مولود جحيش
• لا إنكار في مسائل الخلاف	د. عبد السلام مقبل المجيدي
• من أساليب الإقناع في القرآن الكريم	د. معتصم بابكر مصطفى
• الغرب ودراسة الآخر.. أفريقيا أنموذجاً	د. علي القريشي

- قضية المرأة.. رؤية تأصيلية — د.سعاد عبد الله الناصر
- التعليم وإشكالية التنمية — د.حسن بن إبراهيم الهنداوي
- الحوار (الذات.. والآخر) — د.عبد الستار إبراهيم الهيتي
- الخطاب التربوي الإسلامي — أ.د. سعيد إسماعيل علي
- اللغة وبناء الذات — مجموعة من الباحثين
- عمر فروخ (رحمه الله).. في خدمة الإسلام — د. أحمد العلاونة
- مهارات الاتصال — راشد علي عيسى
- علوم حضارة الإسلام ودورها في الحضارة الإنسانية — د. خالد أحمد حربي
- إحياء الفروض الكفائية سبيل تنمية — د. عبد الباقي عبد الكبير
- مهارات التربية الإسلامية — د. عبد الرحمن بن عبد الله المالكي
- عولمة الجريمة.. رؤية إسلامية في الوقاية — أ.د. أحمد شلال العاني
- ضوابط في فهم النص — د. عبد الكريم حامدي
- في أدب الأطفال — محمد بسام ملص
- وثيقة المدينة.. المضمون والدلالة — أحمد قائد الشعيبي
- منهج السياق في فهم النص — د. عبد الرحمن بودرع
- التقنيات الحديثة.. فوائد وأضرار — أ.د. شعاع هاشم اليوسف
- البعد المصدري لفقه النصوص — د. صالح قادر الزنكي
- حقوق الإنسان في ضوء الحديث النبوي — أ. يسري محمد أرشد
- الدعاء.. سبيل الحياة الطيبة — د. سعاد الناصر
- العربية تواجه التحديات — أ.د. طالب عبد الرحمن
- النص الشرعي وتأويله.. الشاطبي أنموذجاً — د. صالح بلقاسم سبوعي
- الحاكمية في الفكر الإسلامي — د. حسن موسى الحساسنة
- أوقاف الرعاية الصحية في المجتمع — د. أحمد عوف عبد الرحمن
- فقه الوسائل في الشريعة الإسلامية — د. أم نائل بركاني
- الحضارة الإسلامية جذور وامتدادات — د. سعاد رحائم
- حرية الرأي في الإسلام.. مقاربة في التصور والمنهجية — د. محمد عبد الفتاح الخطيب

وكلاء التوزيع

البلد	اسم الوكيل	رقم الهاتف	عنوانه
قطر	دار الثقافة دار الثقافة «قسم توزيع الكتاب»	٤٦٢٢١٨٢ ٤٤١٣٤٧١	ص.ب: ٨١٥٠ – الدوحة فاكس: ٤٤٣٦٨٠٠ -جوار سوق الجبر
البحرين	مكتبة الآداب	٢٣١٠٦٢ ٢١٠٧٦٨(المنامة) ٦٨١٢٤٣ (مدينة عيسى)	ص.ب: ٢٨٧ – البحرين فاكس: ٢١٠٧٦٦
الكويت	مكتبة دار المنار الإسلامية	٢٦١٥٠٤٥	ص.ب: ٤٣٠٩٩ حولي شارع المثنى رمز بريدي: ٣٢٠٤٥ فاكس: ٢٦٣٦٨٥٤
سلطنة عمان	مكتبة علوم القرآن	٧٨٣٥٦٧٧	ص.ب: ١٩٦٠ روي ١١٢ فاكس: ٧٨٣٥٦٨
الأردن	شركة وكالة التوزيع الأردنية	٥٣٥٨٨٥٥	ص.ب: ٣٣٧١ – عمان ١١١٨١ فاكس: ٥٣٣٧٧٣٣
اليمن	مجموعة الجيل الجديد	٧٨٠٤٠-٧١٣٦٣ ٢٧٠٣٨ -٧٥٨١١	ص.ب: ٥٤٤ - صنعاء فاكس: ٢١٣١٦٣
السودان	دار الريان للثقافة والنشر والتوزيع	٤٦٦٣٥٧	ص.ب: ١١١٦٦ - الخرطوم فاكس: ٤٦٦٩٥١
مصر	دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة	٢٧٤١٥٧٨ ٢٧٠٤٢٨٠ ٥٩٣٢٨٢٠	ص.ب: ١٦١ غورية ١٢٠ ش الأزهر – القاهرة فاكس: ٢٧٤١٧٥٠
المغرب	مكتبة منار العرفان للنشر والتوزيع	٧٣٣٣٢٩	نهج موناستير رقم ١٦ – الرباط
الجزائر	دار الوعي للنشر والتوزيع	٠٢١٣١٧٠١٣٦٤٦ ٠٢١٣٥٤٥١١٠١٥	القطعة رقم ١٤٢ ب حي الثانوية – الروبة -الجزائر
إنكلترا	دار الرعاية الإسلامية	(01) 272-5170/ 263-3071	Muslim welfare House, 233. Seven Sisters Road, London N4 2DA. Fax: (071) 2812687 Registered Charity No:271680

ثمن النسخة

الأردن	(٧٠٠) فلس
الإمارات	(٥) دراهم
البحرين	(٥٠٠) فلس
تونس	دينار واحد
السعودية	(٥) ريالات
السودان	(٥٠) قرشاً
عمان	(٥٠٠) بيسة
قطر	(٥) ريالات
الكويت	(٥٠٠) فلس
مصر	(٦) جنيهات
المغرب	(١٠) دراهم
الجزائر	(١٢٠) ديناراً
اليمن	(٤٠) ريالاً

* الأمريكتان وأوروبا وأستراليا وباقي دول آسيا وأفريقيا: دولار أمريكي ونصف، أو ما يعادله.

وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني للمعلومات والدراسات

هاتف: ٤٤٤٧٣٠٠

فاكس: ٤٤٤٧٠٢٢

برقياً: الأمة - الدوحة

ص.ب: ٨٩٣ - الدوحة - قطر

موقعنا على الإنترنت:
www.awqaf.gov.qa

البريد الإلكتروني: E.Mail
M_Dirasat@Islam.gov.qa

وقفية الشيخ علي بن عبد الله آل ثاني
للمعلومات والدراسات

جائزة الشيخ

علي بن عبد الله آل ثاني

للعلوم الشرعية والفكر الإسلامي

إسهامًا في تشجيع البحث العلمي والارتقاء الثقافي

الفكري، والسعي إلى تكوين جيل من العلماء،

تطرح موضوعها لعام ٢٠٠٧م

«حقوق الإنسان مقاصد الشريعة»

المحاور:

*** مدخل: مصطلحات ومفاهيم:**

مقاصد الشريعة؛ الحق؛ الواجب؛ الحق الإلهي؛ الحق الطبيعي؛ الحق المكتسب؛ الحريات الأساسية؛ الحرية؛ المسؤولية؛ التحيز؛ التمييز؛ العنصرية؛ حقوق الله وحقوق الناس.

* المحور الشرعي والثقافي:

منشأ حقوق الإنسان (لمحة تاريخية)؛ مصادرها؛ مقوماتها؛ الحقوق بين القيم الأخلاقية والقانون الملزم؛ جدلية العلاقة بين: مقاصد الشريعة، وحقوق الإنسان، والعقوبات (الحدية)؛ حقوق الإنسان: حقوق وواجبات معاً؛ حقوق الإنسان بين الفلسفة والعقيدة والسياسة.

* المحور السياسي:

مسوغات الاعتداء على حقوق الإنسان(قوانين مكافحة الإرهاب والطوارئ...)؛ الحقوق بين الأنظمة الشمولية والأنظمة الليبرالية والنظام الإسلامي؛ أزمة حقوق الإنسان(الأسباب والنتائج)؛ دور العقد الاجتماعي بين المواطن والسلطة؛ فاعلية الميثاق العالمي لحقوق الإنسان؛ دور منظمات حقوق الإنسان في الواقع السياسي؛ الرقابة العامة ونظام الحسبة في الإسلام.

* المحور الاقتصادي والاجتماعي:

أهمية الأمن الغذائي في بناء حقوق الإنسان؛ حق المواطنة (غير المسلمين في المجتمع المسلم؛ المسلم في المجتمع غير الإسلامي)؛ الأمن الاجتماعي (الاستئثار بالثروة وآثارها)؛ التمييز العنصري والسلم الأهلي؛ دور مؤسسات المجتمع المدني.

*** المحور التربوي:**

العولمة وتنميط الإنسان وانتهاك الخصوصيات الثقافية؛ المعرفة حق إنساني؛ مخاطر احتكار العلم؛ وجهة الإنتاج العلمي والهيمنة السياسية والعسكرية؛ المعرفة بين الارتقاء بأدوات الإنسان والارتقاء بخصائصه؛ التوازن بين الحقوق والواجبات؛ بناء إنسان الواجب؛ ضمانات حقوق الإنسان ومؤيداها.

*** رؤية مستقبلية:**

في التأسيس لحقوق الإنسان وتفعيلها.

قيمة الجائزة (١٧٥) ألف ريال قطري.

آخر موعد لاستلام البحوث حزيران (يونيو) ٢٠٠٩م

* ترسل البحوث بالبريد المسجل على العنوان التالي:

ص.ب: ٨٩٣ – الدوحة – قطر

لمزيد من الاستفسار حول الشروط، يمكن الاتصال على :

هاتف: ٤٤٤٧٣٠٠ – ٤٣٠٩١٠١(٩٧٤+)– فاكس:٤٤٤٧٠٢٢

البريد الإلكتروني: E. Mail: M_Dirasat@Islam.gov.qa